



**Universidade de Aveiro**

**2017**

Departamento de Educação e  
Psicologia

**ANA LUÍSA DA  
CRUZ CONCEIÇÃO**

**Educação para a diversidade linguística e para  
o desenvolvimento sustentável em aula de  
inglês no 1.º CEB**





**Universidade de Aveiro**  
**2017**

Departamento de Educação e  
Psicologia

**ANA LUÍSA DA  
CRUZ CONCEIÇÃO**

**Educação para a diversidade linguística e para  
o desenvolvimento sustentável em aula de  
inglês no 1.º CEB**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.





Dedico este trabalho aos meus sobrinhos.



## **o júri**

presidente

**Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade**

Professora associada da Universidade de Aveiro

**Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz**

Professor adjunto de Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação do Porto

**Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins**

Professora auxiliar da Universidade de Aveiro



## **Agradecimentos**

A realização deste Relatório de Estágio constituiu um enorme desafio e só foi possível devido a algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, permitiram que este projeto pessoal se concretizasse.

Neste sentido, gostaria de agradecer:

à professora orientadora, Doutora Filomena Martins, pela sua dedicação profissional, pelos saberes que transmitiu, pelas palavras de reflexão, partilha e discussão, e ainda pelas valiosas orientações que fizeram desenvolver os meus conhecimentos;

à professora orientadora da Prática de Ensino de Inglês, Doutora Ana Raquel Simões, pela partilha de saberes;

a todos/as os/as docentes deste Mestrado que, através das suas aulas, abriram o meu horizonte para outras áreas do saber;

ao orientador cooperante, Carlos Gonçalves, pela total disponibilidade e colaboração, bem como, pelas palavras de orientação e apoio nos momentos mais críticos;

à minha colega de diáde, Andreia Silva, pela entreaajuda e pelo empenhamento nas tarefas diárias que tornaram possível este trabalho;

à minha colega de Mestrado e amiga, Sónia Deus, por ter sido um enorme pilar na construção deste trabalho de investigação;

a todos/as colegas de Mestrado, pela partilha de experiências e pelas palavras de apoio nos momentos mais difíceis;

ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, nomeadamente ao Sr. Diretor Carlos Magalhães, pela oportunidade de concretizar este projeto;

às minhas colegas de Grupo, Natty Ferreira e Samantha Pinto, pela enorme entreaajuda e partilha de saberes e materiais;

aos meus amigos/as e a todas as pessoas que comigo se cruzaram ao longo destes dois anos e que com as suas palavras e gestos me deram força para continuar;

ao João, por acreditar em mim e pela compreensão em tantos momentos de ausência;

à minha família, sobretudo aos meus pais, pelo apoio e valores que sempre me transmitiram, e aos meus irmãos, pelo encorajamento e por me terem presenteado com a maior alegria da minha vida, os meus sobrinhos.



**palavras-chave** Educação para a diversidade linguística e cultural; educação para o desenvolvimento sustentável; cidadania planetária

**resumo** Vivendo numa época marcada pelos desequilíbrios ambientais, pela globalização e pelos constantes fluxos migratórios, é minha convicção que a escola, enquanto um dos principais agentes de formação do indivíduo, capaz de promover conhecimentos, valores, ações e comportamentos transformadores, deve integrar a educação para a diversidade e para o desenvolvimento sustentável. Sobre a escola recai a responsabilidade de acolher todas as formas de diversidade e de desenvolver competências nos alunos, tanto a nível relacional, como a nível comunicativo, para que estes sejam capazes de respeitar, reconhecer e valorizar a pluralidade, nomeadamente, de línguas e culturas e a biodiversidade.

Desta forma, este estudo, realizado a partir de um projeto de intervenção didática desenvolvido numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, teve como objetivo nuclear compreender de que forma as atividades de educação para a diversidade linguística e para o desenvolvimento sustentável, em aula de inglês, podem desenvolver conhecimentos e atitudes no âmbito da cidadania planetária, promovendo o respeito pelos Outros e pela natureza.

A análise dos dados permitiu concluir que as crianças desenvolveram novos conhecimentos relativos à diversidade de línguas no mundo, nomeadamente no que se refere às relações de familiaridade entre as mesmas. Quanto ao tema do meio ambiente, os alunos desenvolveram, ainda, conhecimentos sobre comportamentos benéficos para o planeta, como a separação de resíduos, a poupança de água, entre outros. Por fim, verificou-se que os alunos desenvolveram atitudes de abertura face a outras línguas, como a valorização da diversidade, por exemplo, relativa a famílias diferentes e a outros modos de vida. Além disso, os alunos manifestaram vontade de sensibilizar outras pessoas quanto à importância de preservar a biodiversidade e de adotar comportamentos de vida sustentável.





**keywords**

education for linguistic and cultural diversity; education for sustainable development; planetary citizenship

**abstract**

Living in a time of environmental challenges, globalization and migration, it is my opinion that school, as one of the main educational agents, capable of promoting knowledge, values, actions and transformative behaviours, should educate for diversity and for the sustainable development. School has the responsibility to integrate all forms of diversity and to develop competences in students, at a relational and communicative level, so that they are able to respect, acknowledge and value diversity, especially regarding languages, cultures, and life forms.

Therefore, this study, carried out on a group of children in 3<sup>rd</sup> grade of primary education, aims to understand how the carrying out of activities of education for language diversity and for the sustainable development, in the English class, can develop knowledge and attitudes in the field of planetary citizenship, promoting the respect towards the Other and nature.

The analysis of the data showed that children developed new knowledge about language diversity in the world, especially regarding the familiarity between idioms. In what concerns the subject of the environment, students developed knowledge about ways to impact the planet, like waste sorting, water saving, among others. Finally, I have concluded that students developed attitudes of openness to other languages, valuing diversity, for instance, in what regards to different families and other ways of living. Moreover, students were willing to sensitize the others about the importance of preserving biodiversity and adopting sustainable life behaviours.



## Índice

Agradecimentos .....	8
Índice de gráficos – Anexo 3 .....	16
Índice de figuras .....	16
Índice de quadros .....	17
Lista de abreviações .....	18
Introdução .....	7
Capítulo 1 – Educação para a diversidade e para a sustentabilidade .....	11
1.1. Educação para a diversidade linguística e cultural .....	11
1.1.1. Ensino de línguas estrangeiras a crianças .....	17
1.1.2. Ensino de Inglês no 1.º CEB – sua contextualização .....	21
1.2. Diversidade biológica, cultural e linguística .....	23
1.3. Educação para o desenvolvimento sustentável .....	26
Síntese .....	39
Capítulo 2 – Enquadramento metodológico do estudo .....	41
2.2. Enquadramento do estudo .....	42
2.2.1. Metodologia de investigação .....	42
2.2.2. Questão e objetivos de investigação .....	47
2.3. Projeto de intervenção educativa .....	48
2.3.1. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos .....	48
2.3.2. Inserção curricular da temática .....	55
2.3.3. Planificação e descrição das sessões do projeto .....	58
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	70
2.4.1. Observação direta .....	71
2.4.2. Videogravação .....	72
2.4.3. Fotografia .....	73
2.4.4. Notas de campo .....	74
2.4.5. Produções dos alunos .....	74
2.4.6. Inquérito por questionário .....	74
Síntese .....	75
Capítulo 3 – Apresentação e análise dos dados .....	77
3.1. Metodologia de análise de dados .....	77
3.2. Categorias de análise .....	81
3.3. Análise e discussão dos dados .....	83
3.3.1. Categoria 1 – Conhecimentos .....	83
3.3.1.1. Subcategoria “Conhecimentos sobre a diversidade linguística” .....	84
3.3.1.2. Subcategoria “Conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente” .....	90
3.3.2. Categoria 2 – Atitudes .....	93

3.3.2.1. Subcategoria “Atitudes e comportamentos ambientais” .....	94
3.3.2.2. Subcategoria “Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas” ...	95
3.4. Síntese dos resultados .....	99
Reflexão final .....	103
Referências bibliográficas .....	109
Anexo 1 – Questionário ao coordenador da Escola Básica da Glória .....	115
Anexo 2 – Planta da sala de aula da turma A do 3.º ano de escolaridade ....	116
Anexo 3 – Gráficos.....	117
Anexo 4 - Horário da turma A do 3.º ano de escolaridade .....	126
Anexo 5 – Questionário à professora titular .....	127
Anexo 6 – Questionário aos encarregados de educação.....	128
Anexo 7 – Nível socioeconómico dos encarregados de educação .....	130
Anexo 8 – Biografia linguística .....	131
Anexo 9 - Planificação anual de Inglês do 3.º ano .....	132
Anexo 10 – <i>Colours flashcards</i> .....	134
Anexo 11 – <i>Peppa Pig – Learn the colours</i> .....	135
Anexo 12 – <i>Learn the colours worksheet</i> .....	136
Anexo 13 – <i>Colours multilanguage matching game</i> .....	138
Anexo 14 – <i>Peppa Pig – Meet the Pig family</i> .....	139
Anexo 15 – <i>Peppa Pig family tree</i> .....	139
Anexo 16 – <i>Family word search</i> .....	140
Anexo 17 – <i>The family book – Todd Parr</i> .....	141
Anexo 18 – <i>Drawings: “A different family” – part 1</i> .....	141
Anexo 18 – Descrição dos desenhos – <i>part 2</i> .....	148
Anexo 19 – <i>Peppa Pig family flashcard</i> .....	150
Anexo 20 – <i>Peppa Pig – Recycling</i> .....	150
Anexo 21 – <i>Peppa Pig recycling worksheet</i> .....	151
Anexo 22 – <i>Recycle bins</i> .....	152
Anexo 23 – <i>Waste sorting flashcards and game</i> .....	152
Anexo 24 – <i>It’s up to me and you song – part 1</i> .....	154
Anexo 24 – <i>Easy ways to save the planet worksheet – part 2</i> .....	155
Anexo 25 – <i>Environment behaviour chart</i> .....	156
Anexo 26 – <i>Drawings: “How to save the planet” – part 1</i> .....	157
Anexo 26 – Descrição dos desenhos – <i>part 2</i> .....	171
Anexo 27 – Questionário sobre o projeto – <i>part 1</i> .....	173
Anexo 27 – Questionário sobre o projeto – <i>part 2</i> .....	176
Anexo 28 – Pedido de autorização de videogravação .....	177
Anexo 29 – Regras de transcrição .....	178

## Índice de gráficos – Anexo 3

Gráfico 1.....	117
Gráfico 2.....	117
Gráfico 3.....	117
Gráfico 4.....	118
Gráfico 5.....	118
Gráfico 6.....	118
Gráfico 7.....	119
Gráfico 8.....	119
Gráfico 9.....	119
Gráfico 10.....	120
Gráfico 11.....	120
Gráfico 12.....	121
Gráfico 13.....	121
Gráfico 14.....	121
Gráfico 15.....	122
Gráfico 16.....	122
Gráfico 17.....	123
Gráfico 18.....	123
Gráfico 19.....	124
Gráfico 20.....	124
Gráfico 21.....	125
Gráfico 22.....	125

## Índice de figuras

Figura 1 – Dimensões do DS .....	30
Figura 2 – Os momentos da IA de Kemmis, 1989 (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 369) .....	45
Figura 3 – Escola Básica da Glória .....	48
Figura 4 – Quadro de Referência Estratégico Nacional .....	49
Figura 5 – Recinto exterior da Escola .....	49
Figura 6 – Sala da turma A do 3.º ano, vista de frente .....	50
Figura 7 – Sala da turma A do 3.º ano, vista do fundo .....	50
Figura 8 – Sessão de <i>Storytelling</i> .....	58
Figura 9 – Sessão do projeto SUMA .....	58
Figura 10 – <i>Peppa Pig family flashcards</i> .....	64
Figura 11 – Recycle Bin .....	65
Figura 12 – <i>Waste sorting game</i> .....	66
Figura 13 – Sessão do projeto SUMA sobre reciclagem .....	69
Figura 14 – Jogo de separação de resíduos .....	69
Figura 15 – Desenho sobre a preservação do meio ambiente .....	94
Figura 16 – Desenho: “ <i>A different family</i> ” .....	97
Figura 17 – Desenho: “ <i>A different family</i> ” .....	97

Figura 18 – Desenho: “ <i>A different family</i> ” .....	98
Figura 19 – Desenho: “ <i>A different family</i> ” .....	99

## Índice de quadros

Quadro 1 – Sessão 0 .....	60
Quadro 2 – Sessão 1 .....	61
Quadro 3 – Sessão 2 .....	63
Quadro 4 – Sessão 3 .....	64
Quadro 5 – Sessão 4 .....	66
Quadro 6 – Sessão 5 .....	68
Quadro 7 – Sessões Complementares .....	68
Quadro 8 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	71
Quadro 9 – Categorias, subcategorias de análise e descritores de desempenho .....	82
Quadro 10 – Compilação de dados “ <i>Colours multilanguage matching game</i> ” .....	84
Quadro 11 – Exercício sobre <i>right/wrong behaviours</i> .....	93

## Lista de abreviações

AEA	Agrupamento de Escolas de Aveiro
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
BL	Biografia Linguística
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGE	Direção Geral da Educação
DLC	Diversidade Linguística e Cultural
DS	Desenvolvimento Sustentável
EDLC	Educação para a Diversidade Linguística e Cultural
EDS	Educação para um Desenvolvimento Sustentável
EE	Encarregados de Educação
EUA	Estados Unidos da América
LE	Línguas Estrangeiras
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientações Programáticas
PEI	Prática de Ensino de Inglês
PI	Professor de Inglês
PT	Professora Titular
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SUMA	Serviços Urbanos e Meio Ambiente
UE	União Europeia





## Introdução

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação referente ao curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no contexto da unidade curricular de Seminário em Ensino de Inglês (SEI), desenvolvido em estreita articulação com a unidade curricular de Prática de Ensino de Inglês (PEI).

De acordo com a organização de PEI, os/as estudantes que frequentam o Mestrado são colocados/as em díade, sendo orientados/as por um/a professor/a cooperante na escola onde se realiza o estágio e pelos/as orientadores/as da instituição de ensino superior. O estágio decorreu no segundo ano do Mestrado, tendo tido lugar num agrupamento de escolas do centro da cidade de Aveiro, onde foi implementado o projeto de intervenção didática que aqui é apresentado.

Proporcionou-se desenvolver o estágio no âmbito do Mestrado no Agrupamento de Escolas de Aveiro (AEA), uma vez que este é o meu local de trabalho desde setembro de 2015, estando colocada no AEA como docente de Espanhol do 3.º CEB e do ensino secundário, em regime de mobilidade interna. O estágio no AEA ficou igualmente a dever-se ao protocolo estabelecido entre a UA e o próprio agrupamento. Na minha opinião, sinto que ter realizado a prática de ensino supervisionada no mesmo agrupamento no qual trabalho foi um aspeto muito positivo para mim, não só na medida em que pude tirar partido do conhecimento que já possuía relativamente ao seu projeto educativo e regulamento interno, mas também pela centralidade do mesmo em relação à UA. Neste sentido, deixo aqui um agradecimento especial à Direção do Agrupamento, sobretudo pela atenção que teve na articulação do meu horário com o do professor orientador cooperante. Desta forma, foi-me sempre possível observar as suas aulas e reunir semanalmente com o mesmo e com a minha colega de díade para planificar aulas, produzir materiais didáticos e delinear atividades e estratégias, bem como refletir sobre as práticas concebidas e implementadas.

Tendo em conta o horário letivo do professor orientador, foi possível realizar a prática de ensino supervisionada numa turma do 3.º ano de escolaridade. Com apenas uma turma e duas horas semanais, eu e a minha colega de díade, Andreia Silva, não tivemos possibilidade de implementar dois projetos diferentes e

independentes, dada a limitação temporal. Assim, procurámos elaborar um único projeto com duas temáticas, em profunda articulação. Apesar de o projeto ter sido pensado, construído e implementado em díade, e de, por esse motivo, haver um eixo estruturador comum, cada uma das professoras em formação desenvolveu dois projetos de investigação distintos e definiu diferentes objetos de estudo. Por conseguinte, ao longo do relatório, o discurso aparecerá, ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira do plural.

Para o meu estudo em particular, decidi articular a diversidade linguística e cultural (DLC) com o desenvolvimento sustentável (DS), tendo como objetivo de investigação procurar compreender que conhecimentos linguístico-comunicativos em língua inglesa e em outras línguas e que atitudes desenvolvem os alunos, com uma abordagem de educação para a diversidade linguística e cultural (EDLC) e para um desenvolvimento sustentável (EDS), nas aulas de inglês do 1.º CEB.

O principal fator que me levou a realizar este estudo prende-se essencialmente com a realidade atual em que vivemos. Ao olharmos em nosso redor, reparamos facilmente que, cada vez mais, é mais evidente a diversidade linguística e cultural, existindo pessoas de nacionalidades, línguas, culturas e valores diferentes que habitam num mesmo espaço, facilitando assim a troca de ideias, perspetivas e crenças, bem como a interação em outras línguas. Este estudo baseia-se essencialmente na convicção de que a escola deve ser um espaço de formação holística do indivíduo, pelo que o deve preparar para conviver e coexistir harmoniosamente com pessoas de outras comunidades linguísticas e culturais.

Torna-se igualmente importante despertar a consciência dos alunos para a crise ambiental que a humanidade está a atravessar, reflexo dos valores, condutas e estilos de vida coletivos. Essa crise apresenta-se, nos dias de hoje, como um dos grandes desafios globais da humanidade, conduzindo a situação mundial a um estado de “emergência planetária” (S. Sá, 2012), necessitando-se, deste modo, de soluções educacionais que se configurem numa consciencialização coletiva para a prática de comportamentos sustentáveis e em mudanças de hábitos, valores, condutas e modos de vida. Para tal, cabe aos

profissionais da educação mostrar o caminho aos alunos, no sentido de uma educação para o desenvolvimento sustentável, orientada para a promoção de valores de respeito pelo Outro e pelo ambiente, contribuindo para a formação de cidadãos conhecedores e informados, preparando-os para viver em sociedade e para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e esclarecida face às problemáticas atuais. Partindo deste pressuposto, foi desenvolvido um conjunto de sessões no contexto de uma turma de Inglês do 3.º ano de escolaridade, tendo como finalidade compreender como é que atividades de EDLC e de EDS podem promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos Outros e pela natureza e analisar, a partir dos resultados do projeto implementado ao longo dessas mesmas sessões, o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes dos alunos relativamente à diversidade e à sustentabilidade.

Depois de apresentada a temática, assim como as questões e objetivos da investigação, cumpre agora explicitar a estrutura deste relatório. De forma a organizar o meu trabalho de uma forma lógica, dividi o referido relatório em três grandes capítulos.

Assim, no primeiro capítulo procuro enquadrar tematicamente o meu estudo, no segundo descrevo o projeto de intervenção implementado e no terceiro analiso os dados recolhidos e os resultados obtidos.

Deste modo, no capítulo 1, intitulado “Educação para a diversidade e para a sustentabilidade” e inteiramente dedicado ao enquadramento teórico, abordo os seguintes pontos: educação para a diversidade linguística e cultural, nomeadamente o ensino de línguas estrangeiras a crianças e mais particularmente o ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade, não só em todo o espaço europeu, mas sobretudo no nosso país; diversidade biológica, cultural e linguística e educação para o desenvolvimento sustentável.

O segundo capítulo, intitulado “Enquadramento metodológico do estudo”, centra-se na metodologia de investigação adotada, uma metodologia com contornos de investigação-ação. Neste capítulo abordarei os seguintes pontos: enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção; descrição pormenorizada das sessões e definição de instrumentos e métodos de recolha de dados.

O último capítulo, com o título de “Apresentação e análise dos dados”, centra-se na discussão dos resultados, de acordo com as categorias determinadas, tendo em vista os objetivos inicialmente propostos para este estudo e de forma a dar resposta à minha questão de investigação. Ainda neste capítulo, refletirei sobre os resultados do projeto, analisando a relevância de uma abordagem de EDLC e de EDS em aula de inglês no 1.º CEB. Neste sentido, observarei em que medida práticas integradas e integradoras de educação para a diversidade linguística e cultural, aliadas à promoção de comportamentos sustentáveis, contribuem para a formação de competências pessoais, linguísticas e culturais, que permitam educar os alunos para a diversidade e a sustentabilidade do ambiente.

Por último, na reflexão final, refletirei sobre o meu percurso profissional, enquanto professora em formação.

Desta forma, passo a enquadrar o meu estudo, com o intuito de clarificar os conceitos basilares do meu projeto de intervenção didática e de investigação.

## **Capítulo 1 – Educação para a diversidade e para a sustentabilidade**

O mundo está hoje cada vez mais marcado pela globalização e familiarizado com o contacto com diferentes povos, línguas, culturas e valores, deparando-se o ser humano com uma sociedade diversificada, em que diferentes línguas e culturas coexistem e se misturam. Desta forma, surge a necessidade de se desenvolver competências nos indivíduos, tanto a nível relacional como a nível comunicativo, para que estes sejam capazes de respeitar, reconhecer e valorizar a diversidade de línguas e culturas. É a partir deste pressuposto que se pretende que os alunos se consciencializem da diversidade linguística e cultural do mundo atual e que se tornem, desde tenra idade, cidadãos críticos, ativos e abertos à heterogeneidade e à diferença. É, então, essencial que as crianças consigam, desde cedo, valorizar a riqueza do contacto com outros povos, línguas e culturas e que a aprendizagem de diferentes línguas as prepare para uma vivência mais responsável, solidária, que preconize a igualdade de direitos e as ajude na construção de sentimentos de respeito, compreensão e abertura em relação a si e ao Outro.

Pode-se, assim, afirmar que a aprendizagem de novas línguas e o conhecimento de novas culturas contribui para uma formação global do indivíduo. Neste sentido, é essencial sensibilizar as crianças desde os primeiros anos de escolaridade para a importância de valorizarem a diversidade, no quadro de uma EDS, motivá-las para estabelecerem relações com diferentes línguas e culturas no âmbito de uma educação intercultural, e ainda prepará-las para novas situações, de forma a contribuir para a construção de um futuro mais solidário e sustentável, acreditando que a educação é um dos primeiros e principais agentes de transformação, capaz de promover valores, ações e comportamentos transformadores, que preparem um futuro mais sustentável.

### **1.1. Educação para a diversidade linguística e cultural**

Nas sociedades hodiernas constata-se um maior contacto entre diferentes povos, línguas e culturas, em consequência do fenómeno migratório, da evolução dos meios de transporte e da globalização propiciada pelos novos *media*. De

facto, a maioria dos países do mundo está hoje confrontada com uma população escolar heterogénea do ponto de vista linguístico e cultural, face ao desenvolvimento de sociedades caracterizadas por:

- altos índices de mobilidade transnacional de cidadãos, por razões políticas, económicas e de lazer;
- uma economia globalizada em que as fronteiras nacionais tendem a esbater-se, multiplicando-se os contactos entre os indivíduos dos mais diversos espaços geopolíticos;
- altos níveis de exigência na formação das populações, como condição indispensável no combate ao fenómeno da exclusão social;
- orientações políticas defensoras dos valores da democracia e dos direitos humanos, neles incluído o direito à identidade linguística (ILTEC, 2003-2005).

Com toda a pluralidade de culturas existente no mundo, recai sobre a escola a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, toda essa diversidade no seu projeto educativo, preparando os cidadãos e a sociedade para a mesma, e de responder à crescente globalização. Aliás, lidar com as múltiplas diversidades (linguísticas, culturais, sociais, comportamentais, ...) presentes nas escolas, torna-se, hoje, um dos maiores desafios da educação, desde os primeiros anos de escolaridade. Segundo o relatório Delors, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – *Educação um tesouro a descobrir* (1996), “a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente das suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, (...) deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (p. 48) e línguas, constituindo o reconhecimento do pluralismo linguístico e cultural um meio de enriquecimento pedagógico, não esquecendo a importância da inclusão dos grupos minoritários. De facto, o não acolhimento da diversidade linguística e cultural pela escola parece contribuir significativamente, um pouco por todo o mundo, para a manutenção e reprodução de índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social das populações minoritárias. Desta forma, é essencial despertar a curiosidade da criança face à DLC, valorizando o contacto com outras línguas, povos e culturas de maneira a motivá-la para a aprendizagem das

línguas em geral e para a aceitação e convívio com o Outro (P. Sá, 2008). Importa, ainda, referir que o contacto entre falantes com línguas diferentes é bastante favorável para o reconhecimento da identidade linguística de cada um e para o desenvolvimento cognitivo e emocional (PNUD, 2004).

As línguas são, no fundo, as principais ferramentas da comunicação: saber línguas abre portas a outras culturas, promove a compreensão intercultural e incentiva uma maior abertura aos outros, às suas culturas e maneiras de ver o mundo. Desta forma, a insistência na necessidade de formar cidadãos plurilingues está presente em vários documentos europeus, como uma forma de desenvolver a dimensão europeia da educação, preocupação registada em 1992, no Tratado de Maastrich, pela construção de uma união cada vez mais estreita entre os povos da Europa.

Aliás, este discurso de promoção da diversidade linguística constitui um posicionamento relativamente recente da União Europeia (UE) e deve-se essencialmente:

- à importância crescente das línguas nas economias europeia e global enquanto elemento fundamental para a mobilidade física e virtual dos cidadãos europeus;
- à necessidade de construção de uma identidade europeia que respeite a especificidade cultural e linguística dos diferentes estados-membros;
- ao número crescente de línguas na UE, resultante do alargamento da UE e do agravamento dos fluxos migratórios oriundos de diferentes partes do globo;
- aos movimentos de valorização das línguas designadas minoritárias, com particular destaque para as línguas regionais (ILTEC, 2003-2005).

Os estados-membros da UE vêm elegendo como prioridade garantir que a aprendizagem de línguas no ensino pré-escolar e no 1.º CEB seja uma realidade, na medida em que é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas e que se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem de línguas.

Em 2001, Ano Europeu das Línguas, foi lançado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), que incentiva os estados-membros a uma maior coerência nos seus modelos de educação linguística. Um

ano depois, os estados-membros foram convidados a implementar essas medidas de promoção do plurilinguismo e a refletirem sobre a questão da diversidade linguística, à luz dos princípios democráticos, tendo em conta que os direitos linguísticos são parte integrante dos direitos humanos e que todas as línguas existentes no espaço europeu devem ser igualmente valorizadas, promovidas e ensinadas, devendo as políticas linguísticas europeias promover o reconhecimento dos direitos linguísticos de todos os cidadãos europeus. Em 2003, a Comissão Europeia apresentou um plano de ação, estipulando que as políticas de educação linguística dos estados-membros da UE, dos quais Portugal faz parte, deveriam intensificar e diversificar o ensino de línguas e sensibilizar a comunidade escolar, bem como a sociedade no seu todo, para a riqueza da diversidade linguística. Uma das principais metas definidas nesse plano é o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras desde a idade mais precoce (tanto quanto possível desde o primeiro ano do Ensino Básico), ideia já defendida pela UNESCO que resume na publicação *Education in a Multilingual World* (2003) o seu posicionamento face às questões linguísticas e educativas, apoiando:

- o ensino na língua materna, como meio de melhorar a qualidade do ensino, atuando sobre os conhecimentos prévios dos alunos e dos professores;
- o ensino bilingue e/ou plurilingue em todos os níveis de ensino, como meio de promover a igualdade social e de género e como elemento essencial das sociedades linguisticamente heterogêneas;
- o ensino de línguas como elemento fundamental para a educação intercultural, como forma de encorajar o entendimento entre diferentes grupos populacionais e como forma de assegurar os direitos fundamentais de todos os indivíduos.

Por tudo o que foi exposto, torna-se então essencial educar, desde cedo, as crianças para a diversidade linguística e cultural existente e sensibilizá-las para a diversidade, para que conheçam novas línguas e culturas e as respeitem, reconheçam e valorizem. Esta sensibilização deve, então, estar presente desde os primeiros anos de escolaridade na vida das crianças, de forma a prepará-las para a convivência e relação com diferentes pessoas, promovendo a existência de uma sociedade que viva em respeito e tolerância com os outros e de forma a



que percebam que existem diferentes povos e culturas e que se falam diferentes línguas nos vários países do nosso planeta.

Neste sentido, a escola é vista como o local ideal para que ocorra esta sensibilização, devendo ser implementadas, desde os primeiros anos de escolaridade e em contexto escolar, abordagens plurais das línguas como a EDLC, no fundo, práticas didáticas que visem despertar o interesse e a curiosidade das crianças pelo conhecimento de outras línguas e culturas e consciencializá-las da necessidade de valorizarem essas línguas e culturas através de um caminho de abertura perante a diferença (Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura, & Nogueroles, 2012).

A EDLC é ainda um meio de desenvolvimento de competências pessoais e sociais importantes no processo de aprendizagem e fundamental para viver numa sociedade diversificada. Os principais objetivos que apresenta assentam nos seguintes aspetos: na promoção do contacto com a DLC e de uma relação entre a língua materna e as outras línguas, para que as crianças não se foquem apenas na sua língua mas conheçam também outras e percebam a importância de cada uma; e ainda no desenvolvimento da intercompreensão e na valorização dos contactos e dos diálogos interculturais, para que as crianças compreendam que todas as línguas existentes são igualmente importantes. Assim, é desejável que durante o ensino seja promovido o plurilinguismo, criando espaço para a aprendizagem e reflexão de diferentes línguas e culturas. Segundo Candelier, ao promover a consciência linguística nos alunos, é possível desenvolverem-se atitudes positivas em duas dimensões, nomeadamente, “d’ouverture à la diversité linguistique et culturelle; de motivation pour l’apprentissage des langues” (Candelier, 2000, p. 111).

Desta forma, e de acordo com o mesmo autor (Candelier, 1998; 2003), a EDLC permite o desenvolvimento das crianças em três dimensões distintas, mas que simultaneamente estão interligadas: o desenvolvimento de atitudes e representações positivas face às línguas e de abertura face à diversidade, promovendo uma disponibilidade para a aprendizagem de outras línguas que não a materna; o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas, metacomunicativas e metacognitivas, no âmbito das línguas materna(s) e

estrangeiras; e, por último, a promoção de uma cultura linguística que engloba crenças, representações e atitudes que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural.

Deste modo, é imprescindível que sejam realizadas atividades com as crianças nestas três dimensões, que podem variar desde a construção de histórias, o recurso a filmes e atividades lúdicas que explorem as diferentes culturas e que proporcionem o contacto com diferentes matérias em outras línguas. As atividades de EDLC devem ser planificadas e desenvolvidas de modo a oferecerem aos alunos uma consciencialização da diversidade linguística e cultural existente; uma experimentação e contacto com diferentes línguas e culturas; a mobilização de estratégias de reflexão e compreensão de enunciados em diferentes línguas e a construção de conhecimentos linguísticos e culturais. Torna-se imperioso implementar abordagens mais consistentes e planificadas, capazes de desenvolver e expandir as competências comunicativas das crianças, despertando-as para a diversidade e permitindo o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades importantes para a vivência de uma cidadania responsável, o que contribui para uma melhor integração da criança na sociedade, que se mostra cada vez mais multicultural.

Neste quadro, a educação tem um importante papel a desempenhar na construção de uma nova cidadania orientada para a promoção da solidariedade, do respeito pela diversidade, da proteção do ser humano e da natureza, pautada por uma ética da compreensão planetária (Morin, 2004). Esta educação deve ser considerada não como um produto que se pretende alcançar, mas sim como um caminho, um processo de evolução em que as sociedades se têm de comprometer com o ideal de sustentabilidade. Na promoção desse ideal a educação desempenha um papel inquestionável, desde os primeiros anos de escolaridade.

O ensino de línguas no 1.º CEB é parte integrante desse caminho e desse processo, que culmina numa consciencialização de que existem outras formas de comunicar, de ser e de estar:

No se pretende que el alumnado aprenda muchas lenguas sino que busca un cambio de las actitudes y representaciones mentales del alumnado para que esté abierto a la diversidad de lenguas y

culturas a las que tendrá acceso en un mundo tan interconectado como el nuestro (Noguerol & Vilà, 2001, p. 1).

Se uma língua é uma janela que nos permite ver o mundo, a diversidade linguística permitir-nos-á ver o mundo de múltiplas formas (Candelier, Andrade, Bernaus, Kervran, Martins, Murkwoska, Noguerol, Oomen-Welke, Perregaux, Saudan, & Zielinska, 2004), possibilidade que não podemos deixar escapar na sociedade atual. E é essa possibilidade que passa a ser um desafio para a escola e gera a necessidade de repensar as políticas educativas, no sentido de se promover uma escola para todos, capaz de educar para a vivência de uma cidadania multidimensional e planetária, onde as crianças sejam incentivadas a viver de forma justa, livre e igual, defendendo e respeitando todos os direitos linguísticos e culturais.

#### **1.1.1. Ensino de línguas estrangeiras a crianças**

Deste modo, e tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente, a partir das últimas décadas do século XX, assistimos à introdução de uma política inclusiva de aprendizagem das línguas no espaço europeu, que visa promover a aprendizagem de todas as línguas, desde as regionais e minoritárias até às línguas internacionais mais importantes, das quais se destaca, naturalmente pelo seu uso comum e disseminação mundial, o inglês. O multiculturalismo e o multilinguismo generalizados surgem, assim, como o futuro da Europa, em termos de sobrevivência ao nível social e comunitário, pois não podemos continuar a encarar a UE como uma simples união política. A construção de uma cidadania europeia (que pressupõe uma interdependência linguística, cultural, social, entre outros aspetos) terá, forçosamente, de passar pela compreensão das interdependências económicas, ecológicas, culturais, sociais e também linguísticas que façam o cidadão sentir-se responsável pela comunidade a que pertence, assim como pela erradicação de uma mentalidade monolíngue. A partir do momento em que uma ou mais línguas estrangeiras (LE) forem introduzidas desde cedo no ensino obrigatório, deixaremos de ter em conta o monolingüismo para passarmos a encarar os cidadãos como pertencentes a uma sociedade verdadeiramente plural, no sentido linguístico, uma vez que teremos cidadãos

bilingues e mesmo plurilingues, pertencentes a uma sociedade multicultural, em que a diversidade linguística e a necessidade de intercompreensão são uma realidade. Porém, este objetivo europeu alargado e desejável apenas poderá ser atingido se houver, de facto, uma evolução e mudança ao nível dos sistemas educativos, com vista à promoção de uma maior mobilidade e de uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, bem como um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo. Strecht-Ribeiro refere que a LE é um “requisito primordial para que a nossa identidade cultural prevaleça” (2005, p. 179) e “pode propiciar o desenvolvimento de competências metacognitivas na criança e potenciar a sua flexibilidade mental” (2005, pp. 39-40).

Na verdade, vários estudos têm apontado para as vantagens da aprendizagem da LE para a plasticidade neuronal das crianças (McLaughlin, Osterhout, Kim, 2004; Osterhout, Poliakov, Inoue, McLaughlin, Valentine, Pitkanen, Frenck-Mestre, Hirschensohn, 2008).

Strecht-Ribeiro insiste na ideia de que a idade é um fator primordial de sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma LE, pois a sua aquisição faz-se naturalmente e sem esforço no caso das crianças, uma vez que estas são ainda mais rápidas e melhores na utilização da língua estrangeira que estão a aprender. Apesar destes pressupostos não serem de valor incontestável, o autor refere, no entanto, inúmeros estudos onde é possível generalizar que “aqueles que começam a ser expostos à LE durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os que se iniciam quando adultos” (1990, p. 41). A investigação educacional também revela que o contacto com línguas estrangeiras, numa fase inicial da escolaridade, é adequado para a sua aprendizagem, permitindo abrir as portas do mundo da criança, até aí centrada em si própria, na realidade que a rodeia e na sua língua, para partir à descoberta de novas realidades, relacionadas com outros povos, outras culturas e línguas, ajudando, inclusive, a atenuar problemas de ordem cultural como o racismo, a xenofobia ou outros comportamentos intolerantes e indesejados, levando a criança a adquirir mais facilmente vocabulário e estruturas linguísticas, visto estar

mais receptiva (e até mesmo desejosa) a aprender uma nova língua, pois não o vendo como um problema, lida positivamente com o erro, dado que não se inibe com facilidade, envolvendo-se entusiasticamente nas tarefas, sempre na tentativa de ultrapassar dificuldades e obstáculos que surjam.

Para além de tudo o que foi referido, a investigação educacional tem demonstrado que a aprendizagem de uma LE, para além de desenvolver a competência comunicativa, potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Assim sendo, se houver um investimento no ensino e na aprendizagem das LE desde o 1.º CEB, haverá também um contributo no que diz respeito a uma educação multicultural, ao desenvolvimento da cidadania, à compreensão de outros povos e à abertura de novos horizontes sobre o mundo. Ora, ensinar uma LE é muito mais do que transmitir essa língua. Ensinar uma LE implica ensinar também modos de vida, sensibilidades e crenças dos povos, enriquecendo assim a criança através de uma abertura de espírito, na medida em que ela vai confrontando outros conteúdos culturais com os seus. E como o conhecimento de uma cultura diferente determina o reconhecer do que é específico da nossa, então talvez possamos concluir que aprender uma LE pode ser o requisito principal para que a identidade linguística e cultural de cada criança prevaleça.

A aprendizagem de línguas é, sem dúvida, um fator que ajuda o sucesso escolar. O contacto com outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna (LM), como também o favorece, desenvolvendo capacidades de atenção e agilidade intelectual, alargando também o horizonte cultural. O domínio da LE deve ser uma oportunidade para todos os seres humanos, independentemente do percurso de formação seguido por cada pessoa. Para que isto se concretize é desejável o começo da aprendizagem da LE desde muito cedo.

Torna-se, deste modo, importante definir um quadro de princípios metodológicos que devem servir de suporte à implementação das LE no 1.º CEB, no sentido de promover uma pedagogia de sucesso e inclusão e não mais um fator de insucesso a acrescentar aos já existentes. Neste nível de ensino, os objetivos gerais são prioritários em relação aos conteúdos. Através das

aprendizagens fundamentais, as crianças desenvolvem aptidões gerais cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e culturais.

Segundo Strecht-Ribeiro (2000), a criação de um contexto de aprendizagem da LE significativo e participativo deve privilegiar:

- a utilização da LE como meio de comunicação, entre os vários elementos presentes nos contextos comunicativos;
- o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas básicas, através do recurso às linguagens verbal e não verbal e de registos curtos e simples sobre temas significativos para as crianças;
- a criação de um ambiente facilitador de uma aprendizagem participada, que tenha em consideração os ritmos de aprendizagem das crianças, que valorize o trabalho individual, de pares e em grupo, que promova a autoconfiança e estratégias de aprender a aprender e que aceite o erro como um patamar para posteriores aprendizagens;
- o reconhecimento de particularidades socioculturais dos países em que se fala a LE estudada.

Este conjunto de princípios e de práticas, adaptados ao nível etário e ao desenvolvimento linguístico geral das crianças, e com o apoio de materiais didáticos adequados, criará seguramente um ambiente propício à aprendizagem, respeitando os interesses e motivações de cada criança. Permitirá também a integração da LE nas outras atividades escolares e a sua utilização como promotora de aprendizagem em outras áreas, dando ainda valor à diversidade linguística cada vez mais acentuada da população escolar.

Um aspeto que é ainda de suma importância referir relaciona-se com o facto de, neste nível de ensino, as crianças, em geral, não sentirem grande necessidade de falar uma LE, embora pareçam estar dispostas a fazê-lo. É muito importante ter em conta a motivação que está relacionada com as atividades e os materiais educativos de suporte a esta prática, como forma de comunicar, fazendo-as ver que podem aprender com agrado e êxito.

Desde o início, as atividades de desenvolvimento da oralidade são determinantes para fazer nascer o desejo, o hábito e a capacidade de comunicar em LE. Essas atividades devem ser diversificadas e numerosas, devendo também

estar relacionadas com as vivências das crianças na escola e ter por base a expressão corporal, a dança, os jogos, as atividades musicais, plásticas, entre outras. A exploração da língua deve ser também baseada em atividades lúdicas e de cariz comunicativo e deve ser feita através de textos autênticos, como por exemplo, poemas, rimas, canções, histórias e com o apoio de materiais educativos adequados. Estes devem ser atraentes, motivadores e ajudar as crianças a aceder aos códigos através dos quais podem comunicar, proporcionando ao mesmo tempo uma abertura para outras formas de viver o quotidiano e dando oportunidade ao desenvolvimento de capacidades e valores (Bronson, 1995; Coelho, 2007).

### **1.1.2. Ensino de Inglês no 1.º CEB – sua contextualização**

Em Portugal, a primeira abertura à introdução do ensino de LE no 1.º CEB aconteceu apenas em 1989 com o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Esta foi, de facto, a primeira vez em que se demonstrou interesse pela introdução das LE no 1.º CEB. Contudo, este projeto, que visava acompanhar o que já vinha sendo feito na Europa há algum tempo, careceu de apoio e acompanhamento, bem como da importante e necessária formação de professores e preparação das escolas e respetivos materiais didáticos, o que levou à sua fraca ou quase nula implementação, tendo apenas servido de apoio para pequenas iniciativas. A partir de 2005, o ensino de LE no 1.º CEB, no nosso país, adquire maior relevância, através do despacho 14 753/2005 (2.ª série), que reconhece a importância da introdução da aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB como essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o QECR, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas. É neste contexto que é criado o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º CEB* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005) como oferta educativa extracurricular gratuita que permitisse desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa. Pretendia-se com o referido programa desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino da LE que fosse descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se

especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, entre outros, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se queria assegurar uma atuação coordenada de acompanhamento desta medida.

As orientações programáticas (OP) constantes neste programa pretendiam servir de ponto de referência para todos os professores de língua inglesa do 1.º ciclo, indo ao encontro das recomendações do Conselho Europeu, expressos no QECR, e de diversos estudos desenvolvidos sobre o ensino de LE, nomeadamente no que diz respeito à idade ideal para se iniciar a aprendizagem de uma LE e respetivas metodologias a implementar. Quanto às finalidades destas OP, entre outras, estas incluem:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua.

Em termos de operacionalização, as OP focam, então, temas provenientes do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), incluindo também informação cultural sobre os países de expressão inglesa, nomeadamente no que se refere às celebrações ou festividades, provavelmente pelo carácter mais lúdico e, consequentemente, mais apelativo para os níveis etários a que se destinam.

Porém, esta introdução do ensino de LE no 1.º CEB em Portugal, apesar de representar um grande passo, não foi suficiente, pois o seu carácter facultativo tornou a aprendizagem da língua difícil de implementar no nosso sistema educativo. Para além disso, o facto de não existirem objetivos mínimos a atingir por todos os alunos ao nível do ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB, de haver uma grande heterogeneidade em termos de conhecimentos adquiridos e de haver uma grande diversidade ao nível das metodologias e estratégias implementadas criou uma série de constrangimentos, sobretudo aos docentes de inglês do 2.º CEB, que se viam confrontados, na maioria das vezes, com grupos muito heterogéneos em termos de pré-requisitos na LE.



Foi neste seguimento, e tendo em conta todas estas limitações e constrangimentos, que o Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro veio determinar a introdução da área disciplinar de Inglês no currículo, como obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, a ter início no ano letivo de 2015-2016, com pelo menos duas horas semanais. Este Decreto-Lei almeja “um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (p. 6065).

Neste sentido, as *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2014) foram um documento regulador e norteador de todo o projeto e do trabalho didático desenvolvido.

Esta introdução do ensino da língua inglesa no 1.º CEB em Portugal, que é ainda relativamente recente, deve ser feita tendo em conta uma EDLC, refletindo sobre um currículo que nos permita compreender melhor como se pode promover a diversidade em conjugação com o ensino-aprendizagem de uma LE específica (o inglês) e quais as potencialidades que daí advêm. Trata-se, no fundo, de perceber o papel da comunicação intercultural e plurilingue na construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável, onde se persegue uma compreensão de si próprio, do Outro, das línguas e culturas, e do mundo, dos ecossistemas, dos recursos naturais e das suas inter-relações, numa perspetiva integrada e também plural da construção de conhecimento (Morin, 2000). Pressupõe-se, neste quadro, a educação linguística como parte integrante de uma EDS, no sentido da compreensão da complexidade do mundo, capaz de levar a ações e comportamentos transformadores.

## **1.2. Diversidade biológica, cultural e linguística**

A interação do ser humano com a natureza representa muito mais do que a simples sobrevivência da espécie. O ser humano sempre foi, e continuará a ser, dependente dela para suprir as suas necessidades, desde as mais básicas às mais complexas. Esse processo de interação ao longo da história da humanidade imprimiu formas diferentes de conhecer e tratar o meio ambiente circundante. Infelizmente, para uns a natureza é vista apenas como uma fonte “inesgotável” de recursos. Ainda assim, inúmeras sociedades humanas desenvolveram formas mais sustentáveis de interagir com a natureza, pautadas pelo cuidado e respeito

pelo meio ambiente. Estas práticas de sustentabilidade, que têm origem em pequenas comunidades indígenas e tradicionais, inspiram a comunidade global a adotar valores de respeito pelo meio natural, bem como conhecimentos culturais de defesa do património comum. Na verdade, podemos estabelecer um paralelo entre o empobrecimento da biodiversidade, que cada vez mais preocupa os povos, e a extinção de línguas, dado que ambos acarretam uma perda enorme da riqueza étnico-cultural e linguística mundial. A extinção de uma língua significa, portanto, a destruição da identidade de um povo, da mesma forma que a extinção de um elemento da natureza afeta toda a humanidade. É neste sentido que Peter Mühlhäusler refere que as línguas “are the fossilized memories of human experience and their diversity reflects the diversity of experiences that humans have accumulated in dealing with their cultural and natural environments” (2004, p. 116). Deste modo, língua, cultura e meio ambiente estão intrinsecamente interligados, uma vez que em cada espaço do planeta com condições de vida humana é possível identificar grupos de pessoas que possuem práticas sociais e económicas que, de alguma forma, estão incorporadas às suas culturas e às suas línguas. Para Mühlhäusler (2004) a diversidade das línguas e a diversidade biológica são interdependentes:

Because there are so many cultural belief systems and traditions, many different languages are required. (...) But linguistic diversity is more than a reflection of human needs. Over the past two decades another reason for linguistic diversity has become recognized by Western linguists: the fit between languages and the natural environments in which they are spoken (p. 114).

O autor apresenta inúmeros argumentos a favor da necessidade de uma visão ecolinguística das línguas:

- as fronteiras linguísticas normalmente coincidem com as fronteiras da natureza;
- as áreas com maior diversidade correspondem àquelas de maior diversidade linguística;
- um maior número de plantas e animais endémicos relacionam-se com um maior número de línguas endémicas;

- as populações migrantes que levam as suas línguas para um ambiente biológico novo tendem a causar maior dano ambiental no período de colonização;
- nas sociedades ocidentais urbanizadas verifica-se um declínio dramático na linguagem quotidiana no que se refere aos assuntos do ambiente;
- as línguas faladas em locais inóspitos, como os desertos, evidenciam um vocabulário mais rico sobre formas de vida do que as línguas de povos que vivem em regiões onde a natureza é mais abundante (Mühlhäusler, 2004).

Todos estes argumentos apontam para importantes interdependências entre a diversidade de formas de vida e a diversidade linguística e cultural, integrando a diversidade biológica, cultural e linguística um complexo ecossistema que tem vindo a sofrer consequências do atual modelo de desenvolvimento, baseado no uso indiscriminado dos recursos naturais e na industrialização e que tanto tem colocado em risco a preservação da biodiversidade, provocando imensuráveis danos às culturas e línguas dos povos minoritários e/ou tradicionais. Para combater este modelo de desenvolvimento e proteger e preservar os ecossistemas, Mühlhäusler (2004) menciona duas tarefas essenciais:

- Our first task is to do everything in our power to maintain the world's linguistic diversity and to begin to learn from the enormous richness of perspectives on nature found in them;
- The second task is to actively reflect on our own linguistic practices when talking about the environment (p. 120).

Maffi (1998) também argumenta a favor da relação da diversidade linguística, da diversidade biológica e do ambiente. Na verdade, e tendo em conta que a perda da diversidade linguística diminui a capacidade de adaptação da nossa espécie ao meio ambiente, na medida em que reduz a reserva de conhecimento ao qual podemos recorrer e que a cultura humana é uma poderosa ferramenta de adaptação, de conhecimento e a língua o principal instrumento dos seres humanos para elaborarem, desenvolverem e transmitirem esses mesmos conhecimentos, preservar a diversidade linguística trata-se, para esta autora, de "mantener vivas las opciones", prevenir "los monocultivos mentales", sendo a diversidade cultural e linguística, tal como a biológica, um requisito para a sobrevivência (Maffi, 1998, p. 19).

A EDLC torna-se imprescindível na criação da ponte para a promoção de uma EDS, tornando-se óbvia a necessidade da escola transportar para os alunos preocupações e conhecimentos acerca da relação entre a diversidade linguística e a diversidade biológica no âmbito de uma EDS. A escola deve tornar-se não só um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes provenientes de diversas culturas, mas também um espaço onde se reflita e se alerte para a necessidade de articular esta diversidade com a diversidade biológica.

No fundo, a escola deve desenvolver, desde os primeiros anos de escolaridade, a EDS, bem como educar para a diversidade linguística, cultural e biológica, de modo a fomentar nos alunos uma consciência sobre a perda da diversidade na terra e sobre os problemas ambientais. Esta abordagem educativa afigura-se como imprescindível na construção de uma atitude transformadora em relação à salvaguarda do património natural comum e à valorização da pluralidade linguística e cultural.

### **1.3. Educação para o desenvolvimento sustentável**

A exploração dos recursos naturais do planeta é fundamental para a sobrevivência do ser humano. No entanto, ao longo de milhares de anos a sociedade não colocou a hipótese do esgotamento dos recursos naturais, vendo a natureza como praticamente ilimitada. O facto de estes recursos parecerem abundantes e infinitos levou a que as populações os usassem de forma excessiva e desmedida, sem terem noção das consequências que o seu esgotamento teria no futuro, pondo em risco não apenas a vida dos seres humanos mas também de todas as formas de vida existentes na Terra. Tudo isto levou à existência de uma crise planetária global, surgindo problemas de diferentes dimensões, tais como o aquecimento global, secas, cheias, furacões, tsunamis, destruição da camada do ozono, esgotamento dos recursos naturais, aumento das assimetrias entre os pobres e os ricos no que refere ao acesso a bens, serviços e recursos naturais, a perda da diversidade biocultural, entre outros (S. Sá, 2012). Estes problemas começaram a suscitar uma enorme preocupação por parte das populações um pouco por todo o mundo, reforçando-se os estudos sobre diferentes temáticas,

tornando-se cada vez mais urgente criar soluções e acordos entre países para combater estes terríveis flagelos mundiais.

O conceito de DS começa por ser criado na Conferência de Estocolmo em 1972, denunciando, pela primeira vez,

a preocupação com o crescimento económico em detrimento do meio ambiente, constatando-se que o modelo tradicional de crescimento económico levaria ao esgotamento completo dos recursos naturais, pondo em risco a vida no planeta (Gadotti, 2002, p. 1).

O principal resultado desta conferência foi a *Declaração sobre o Ambiente Humano* ou *Declaração de Estocolmo*, onde foi estabelecido e reconhecido o direito à vida num ambiente sadio e não degradado, das presentes e futuras gerações (Gadotti, 2002). Nesta declaração há 26 princípios que sustentam a preservação dos recursos naturais e reconhecem que os mesmos necessitam de gestão adequada para não serem esgotados. O debate entre os 113 países participantes neste encontro, dinamizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi inflamado pela necessidade de adoção de um novo modelo de desenvolvimento económico. Esse modelo não poderia induzir ao esgotamento das reservas naturais, como o petróleo.

O conceito de DS surgiu, com maior visibilidade, na década de 80 do século passado, nomeadamente no relatório *A estratégia global para a conservação* (IUCN, UNEP, WWF, 1980). Neste relatório, apela-se a uma nova estratégia internacional de desenvolvimento para alcançar uma economia mundial mais estável e dinâmica, combatendo os impactos da pobreza, afirmando-se que a conservação da natureza não pode ser alcançada sem o desenvolvimento para amenizar a pobreza e a miséria de centenas de milhões de pessoas e enfatizando que a interdependência entre conservação e desenvolvimento depende do cuidado com a Terra.

Este conceito foi depois adotado pela Comissão sobre Meio-Ambiente e Desenvolvimento, criada pela ONU, em 1983, que o integrou num documento que viria a ser conhecido como *Relatório Brundtland* e que apenas ficaria pronto em 1987. Sem dúvida que o meio ambiente e as transformações do planeta faziam já

parte da agenda política de dirigentes de todo o mundo. Mas, até chegarmos ao ponto em que a sustentabilidade e o DS tivessem tanta atenção, foi trilhado um considerável caminho, sendo o *Relatório Brundtland* um dos principais marcos desta trajetória. Este relatório, assinado por 21 membros de nacionalidades diferentes, foi muito importante, por um lado, porque mostrou que o ambiente e o desenvolvimento são inseparáveis, por outro lado, porque foi considerado altamente inovador para aquela época, sendo o primeiro documento a trazer para o discurso público e para o debate político o conceito de DS. Este conceito foi definido como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir as suas próprias necessidades” (Barbosa, 2008, p. 2). Por outras palavras, o DS significa possibilitar, tanto no presente como no futuro, que a população humana atinja um nível satisfatório de desenvolvimento social e económico, através de um uso ponderado dos recursos naturais, preservando as espécies e *habitats*. Por um lado, procura estabelecer uma relação harmónica do homem com a natureza, como centro de um processo de desenvolvimento que deve satisfazer as necessidades e aspirações humanas; por outro lado, enfatiza que a pobreza é incompatível com as práticas sustentáveis de vida e indica a necessidade de que a política ambiental deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento e não mais uma responsabilidade setorial fragmentada.

Embora seja um conceito amplamente utilizado, não existe uma única visão do que é o DS. De acordo com o documento *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009* (UNESCO, 2009), o DS define-se como um veículo, à escala global, para expressar a necessidade de repensar os atuais modelos dominantes, incapazes de criar um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do planeta, na procura de um ambiente em que a paz e a prosperidade sejam valores de referência. O DS assume uma dimensão económica que postula a utilização mais racional dos recursos naturais e da utilização de tecnologias mais eficientes e menos poluentes. Por outro lado, o DS é igualmente visto como um projeto social e político destinado a erradicar a pobreza, elevar a qualidade de vida e satisfazer as necessidades básicas da

humanidade, considerando a apropriação e a transformação sustentável dos recursos ambientais.

Tendo em conta estas diferentes visões, podemos entender o DS como um conceito de desenvolvimento global, que deve ser encarado e abordado numa perspetiva integral, de consumo responsável e consciente dos recursos naturais; de igualdade e equidade e de perspetiva a longo prazo; de adoção de atitudes ecologicamente sustentáveis, de forma a preservar os bens naturais e a dignidade humana. Em suma, é o desenvolvimento que não esgota os recursos, conciliando crescimento económico e preservação da natureza.

Este conceito está, deste modo, fortemente associado à necessidade de se preservar e gerir, numa visão futurista, os recursos naturais e a qualidade ambiental, mas a sua noção é bastante mais ampla e compreende a complexidade das interações que ocorrem entre a sociedade, a economia e o ambiente, sendo a cultura a base destas interações (UNESCO, 2005; P. Sá, 2008; S. Sá, 2007). O DS é considerado um “constantly evolving concept, is thus the will to improve everyone’s quality of life, including that of future generations, by reconciling economic growth, social development and environmental protection” (UNESCO, 2005, p. 3).

A UNESCO entende que o DS, para além das dimensões económica, social e ambiental, implica igualmente a dimensão cultural (UNESCO, 2002).

Pelo exposto, facilmente se depreende que o DS não diz apenas respeito à dimensão ambiental, envolvendo também a dimensão económica e social, tal como se pode verificar na Figura 1, traduzindo-se, assim, num modelo de desenvolvimento global.

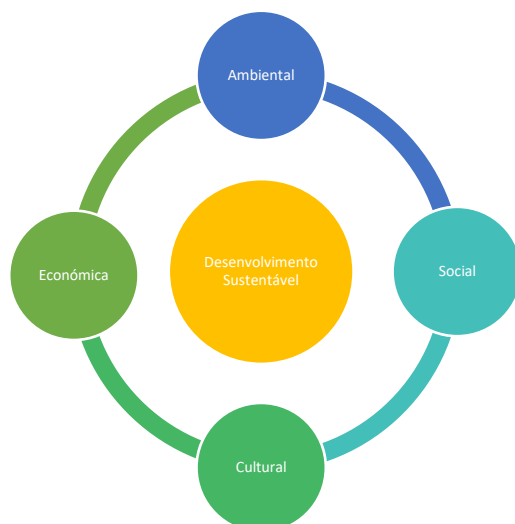


Figura 1 – Dimensões do DS

No que diz respeito às quatro dimensões fundamentais de ação, a dimensão ambiental tem como preocupação promover a consciencialização da importância da conservação do ambiente e da sua ligação com a sociedade, ciências e tecnologias, levando de certa forma a que os indivíduos percebam quais as consequências do uso excessivo dos recursos naturais, ou seja, dos impactos que as suas ações têm. Assim sendo, pressupõe uma consciencialização relativamente aos recursos, à fragilidade do meio ambiente físico e aos efeitos que as atividades e decisões humanas têm sobre o meio físico, com o compromisso de incluir as questões ambientais na elaboração de políticas sociais e económicas. Esta é a dimensão do DS que tem sido, ao longo dos anos, mais abordada e trabalhada, principalmente na educação. Desta forma, é na escola, e desde cedo, que se formam indivíduos sensibilizados e consciencializados da importância do agir para resolver os problemas ambientais que cada vez são maiores e que ocorrem, não apenas em alguns locais do planeta, mas sim a nível global. Como consequência, vão surgindo alguns projetos com o objetivo de consciencializar para os problemas ambientais e combater esses mesmos problemas, de modo a criar práticas de DS. A *Agenda 21* constituiu um desses projetos, consistindo num plano de ação em todas as áreas em que a atividade humana tem fortes consequências no meio ambiente,



formulado internacionalmente para ser adotado a nível global, nacional e localmente e que visa promover, à escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência económica (ONU, 1992). Este projeto constitui a mais abrangente tentativa já realizada de orientação para um novo padrão de desenvolvimento no século XXI, cujo alicerce é a sinergia da sustentabilidade ambiental, social e económica. A *Agenda 21* segue o princípio de “Pensar globalmente, agir localmente”. Simultaneamente, foi criada a *Agenda 21 Escolar*, um plano de ação estruturado e orientado para a resolução de problemas sócio-ambientais da comunidade educativa, que pretende essencialmente preparar os alunos a tornarem-se cidadãos responsáveis e conscientes, que trabalham por uma sociedade mais justa e ecologicamente mais sustentável (Associação Portuguesa de Educação Ambiental, 2003).

A dimensão ambiental não é a única, nem tem a primazia no DS; todas as outras dimensões são importantes, encontrando-se intimamente interligadas.

Assim, a dimensão social do DS diz respeito ao conhecimento das instituições sociais e do papel que estas exercem na mudança e no desenvolvimento social, bem como, dos sistemas democráticos e participativos, que possibilitam expressar opiniões, eleger governos, estabelecer consensos e resolver controvérsias. Este domínio engloba aspetos como os direitos humanos, direito à saúde, à paz e à segurança humana, à igualdade de género, à educação/formação, à diversidade linguística e cultural e à compreensão intercultural. Este domínio inclui a satisfação das necessidades básicas da população, como alimentação, educação, saúde, trabalho, água, saneamento e energia. A dimensão social é também perspectivada, segundo Tilbury & Wortman (2004), como uma compreensão das instituições sociais e do seu papel na mudança e no desenvolvimento de sistemas democráticos e participativos que dão oportunidade para a expressão de opinião, a seleção dos governos, a formação de consenso e as resoluções das diferenças.

A dimensão económica, por sua vez, refere-se ao conhecimento que existe em relação aos limites e ao potencial do crescimento económico e dos seus impactos no meio ambiente e na sociedade, com o objetivo de avaliar os níveis de

consumo pessoais e sociais, associando-os às preocupações com o ambiente e à justiça social (S. Sá, 2012; UNESCO, 2005).

Neste domínio, é também importante integrar a relação entre custo, valor e preço. Segundo Folch (1998), os recursos naturais estão a ser utilizados de uma forma abusiva, ou seja, estão a ser sobre-explorados, dado que estes custam pouco, apesar de serem essenciais e importantes na vida das pessoas. O facto de os recursos não serem demasiado caros para a população faz com que esta os use sem ter noção das consequências que o seu uso excessivo poderá ter para o meio ambiente e até mesmo para a própria humanidade (Folch, 1998).

Estas dimensões do DS reconhecem a complexidade de inúmeros problemas existentes no planeta, como a pobreza; o desperdício e o consumo excessivo; a degradação ambiental; a decadência urbana; o crescimento populacional; a saúde; o conflito e a violência contra os direitos humanos. Neste sentido, pode dizer-se que os três pilares interdependentes do DS – proteção ambiental, desenvolvimento social e desenvolvimento económico – estão interligados pela dimensão da cultura. Esse é o entendimento da UNESCO que refere que:

It is generally felt, however, that these dimensions alone cannot possibly reflect the complexity of current society. Many voices, including UNESCO, the World Summit on Sustainable Development, and researchers, are calling for the inclusion of Culture in the sustainable development model, since culture ultimately shapes what we mean by development and determines how people act in the world (UNESCO, 2011, s.p.).

Os valores, a diversidade, as linguagens, o conhecimento e a visão mundial associados à cultura têm uma forte influência no modo de abordar os distintos aspetos da educação para o DS em cada país. Deste modo, a cultura não se confina a uma série de manifestações específicas (música, dança, vestuário, ...) de uma sociedade, mas à maneira de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e agir durante toda a vida, e que está em contínuo crescimento (UNESCO, 2005, p.18).

A crise mundial que está a ser enfrentada pela humanidade é reflexo dos nossos valores, condutas e estilos de vida coletivos e, por isso, constitui também

uma crise cultural. Desta forma, a cultura é considerada uma parte indissociável do complexo conceito de DS.

Em suma, cada um destes domínios tem as suas particularidades e as suas práticas, pois são de natureza diferente, assim sendo, cada um deles pode ganhar mais peso do que os outros, desenvolvendo-se mais que os restantes, dependendo dos problemas e características inerentes a cada um. Contudo, no final, nenhuma dimensão pode ser esquecida, tendo que haver equilíbrio entre todas. Só desta forma, respeitando todas e cada uma das dimensões, é que existe DS.

Poderá dizer-se que a preocupação do ser humano pelo planeta, sobretudo ao longo das últimas décadas, tem assumido uma proporção cada vez maior. Vários acontecimentos marcaram a evolução do conceito de DS, contribuindo, igualmente, para o aumento da consciencialização das populações mundiais para questões ambientais, sociais e económicas. Destacam-se a Cimeira do Rio, o estabelecimento do protocolo de Quioto, a Cimeira de Joanesburgo, a Cimeira de Bali e, mais recentemente, o Tratado de Paris.

A Cimeira do Rio, também designada por Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, decorreu em 1992 no Brasil e contou com a participação de mais de uma centena de países. Reconhece-se que esta Cimeira foi um grande êxito, na medida em que sensibilizou o público para a necessidade de integrar plenamente as preocupações ambientais e sociais nas políticas de desenvolvimento económico. Temas como a existência de interferência humana no clima global, as estimativas sobre a perda de biodiversidade genética e ainda a desertificação crescente e a sobre-exploração dos oceanos foram debatidos e foi adotado um plano de ação para o DS que estabeleceu a importância de cada país em se comprometer a refletir sobre soluções locais e globais para os problemas socioambientais, a *Agenda 21* (ONU, 1992), já referida anteriormente.

Em 1997, ocorre a 3.<sup>a</sup> Conferência das Nações Unidas sobre alterações climáticas onde se estabelece o Protocolo de Quioto, um tratado internacional em que os países signatários se comprometeram a reduzir as suas emissões de gases de efeito estufa na atmosfera. Os Estados Unidos e o Canadá negaram-se

a ratificar o Protocolo de Quioto, sob a alegação de que os compromissos acordados seriam negativos para as suas economias (ONU, 1998).

De extrema importância e para uma compreensão mais abrangente do conceito de DS foi a cimeira mundial que decorreu em Joanesburgo no ano 2002. Desta conferência decorreu a iniciativa mais importante tomada até então em termos de conservação do ambiente. A conferência evidenciou opiniões divergentes entre os países do norte (desenvolvidos) e os países do sul (em desenvolvimento): os países do norte mostraram-se preocupados com a deterioração do ambiente e o rápido esgotamento dos recursos do planeta, tendo reconhecido que o maior perigo provém da divisão do mundo em ricos e pobres; os países do sul consideraram que o principal problema era o desenvolvimento da sua economia e que os problemas ambientais eram apenas preocupações e responsabilidade dos países ricos; além disso, para estes países, a convenção apenas serviu para resolver os problemas (ambientais) dos países do norte.

Nesta convenção, o dia 5 de junho de cada ano foi proclamado o Dia Mundial do Ambiente, tendo sido também criado o UNEP (United Nations Environment Programme), que visa transmitir à comunidade internacional conhecimentos ambientais, através do desenvolvimento e disseminação de ferramentas apropriadas e instrumentos políticos (ONU, 2015).

É relevante destacar ainda a cimeira de Bali, em 2007, que pretendia criar um sucessor do Protocolo de Quioto, mas com metas mais exigentes em relação às alterações climáticas. Esta cimeira reuniu mais de 10 mil participantes, incluindo representantes de mais de 180 países. O ponto mais alto da conferência foram as divergências entre a UE e os Estados Unidos da América (EUA). A UE já tinha apresentado um plano de combate às alterações climáticas, antes do início da cimeira de Bali. Por outro lado, os EUA mostraram-se relutantes em aceitar as reduções obrigatórias de gases de efeito estufa até 2020.

Por último, e mais recentemente, depois de anos de negociações e hesitações, representantes de 195 países assinaram um acordo sobre mudanças climáticas fechado em dezembro de 2016, em Paris (ONU, 2016). Entre os signatários estavam algumas das maiores potências industriais do mundo e vários dos principais emissores de gases do efeito estufa, como China, Estados Unidos,

Índia, Japão e vários países da UE. Este acordo foi o primeiro pacto universal de luta contra as mudanças climáticas de cumprimento obrigatório e determinou que os 195 países signatários deveriam assinar um compromisso, no sentido de manter o aumento da temperatura média global em bem menos de 2.º C acima dos níveis pré-industriais e de envidar esforços para limitar o aumento da temperatura a 1,5.º C acima dos níveis pré-industriais, tendo como objetivo central fortalecer a resposta global à ameaça da mudança do clima e de reforçar a capacidade dos países para lidar com os impactos decorrentes dessas mudanças. Se as promessas forem cumpridas, prevê-se que, na segunda metade deste século, o mundo terá praticamente abandonado os combustíveis fósseis e as emissões que restarem de gases com efeito de estufa serão anuladas pela sua absorção por florestas ou pela sua captura e armazenamento.

As bases do acordo são planos nacionais, a apresentar a cada cinco anos por todos os países, contribuindo, desta forma, para a luta contra o aquecimento global. É uma abordagem duplamente diferente da que havia até agora na diplomacia climática. Não há metas impostas aos países, são eles que decidem o que fazer. E todos têm de participar, não apenas os países desenvolvidos, embora estes tenham de liderar os esforços na redução de emissões de gases com efeito de estufa.

Até à data, é a primeira vez que surge um acordo internacional, com força legal, a vincular todos os países a fazerem esforços para conter as suas emissões.

Apesar das críticas de que lhe falta ambição, este acordo foi visto como um passo histórico, pelo seu carácter universal e por ultrapassar divergências que têm até agora impedido que se encontre um substituto do Protocolo de Quioto.

Estes acontecimentos e as cimeiras que se têm vindo a realizar nos últimos anos revelam uma preocupação crescente da população mundial com os problemas da sustentabilidade do planeta Terra. Todavia, podemos verificar que, apesar desta preocupação, falta ainda um longo caminho para que estes tratados e convenções sejam cumpridos pelos governos mundiais, não existindo ainda vontade política para que tal ocorra. De facto, a poluição e o efeito de estufa não

diminuíram e, segundo a Greenpeace, “ficou provado que as atividades humanas são as principais responsáveis pelas mudanças climáticas” (2006, p. 3).

Esta organização acrescenta ainda que, caso medidas drásticas não sejam tomadas para controlar o aquecimento global, o planeta enfrentará tempos muito difíceis. Furacões, secas e inundações vão ser cada vez mais frequentes. A temperatura do planeta pode aumentar mais de 2.º C em relação à temperatura do início da Era Industrial, com alto risco de extinção em massa de espécies, colapso dos ecossistemas, falta de alimentos, escassez de água e grandes prejuízos económicos (2006, p. 8). Para além destes graves problemas ambientais, as desigualdades sociais não se esbateram, a distribuição da riqueza ainda não é equitativa, e, como já foi referido, a DLC está a desaparecer, pelo que é necessário sensibilizar a sociedade para que tome uma decisão em favor da sustentabilidade da Terra, mudando comportamentos.

E é neste contexto que surge a importância da educação. Para que os problemas enunciados anteriormente amenizem é necessário que se adote uma profunda mudança a nível de alguns hábitos incorporando pequenas atitudes que envolvem consciência ambiental. Essa mudança só é possível através de uma forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo participativo permanente que procura incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, pois é através da educação que se desenvolve a consciencialização da situação que vivemos, da necessidade de mudar os hábitos e se transmite a ideia de que os seres humanos são responsáveis por esta crise planetária global. Aliás, a atual problemática ambiental revela, antes de mais nada, uma crise da própria civilização. Não é a natureza que se encontra em desarmonia, é a própria sociedade.

Surge, então, o papel da educação como promotora da sustentabilidade. Com efeito, a educação é o pilar fundamental e a base para o progresso de todos os povos. Tendo em conta os pressupostos acima delineados, a educação tem como papel formar crianças e jovens responsáveis e conscientes para o facto de que as suas atitudes e comportamentos têm consequências, que podem não ser visíveis imediatamente, mas a longo prazo. Aliás, nunca o conhecimento e a educação foram tão importantes quanto no mundo atual. É evidente que para

melhorar a nossa qualidade de vida e crescer tanto material quanto moral e espiritualmente, temos de aprender a responder aos novos desafios do nosso tempo, que não são lineares, nem simples, nem unidimensionais. E é nesse sentido que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal. Pelo seu caráter humanista, holístico, interdisciplinar e participativo, este tipo de educação pode contribuir muito para renovar o processo educativo, trazendo a permanente avaliação crítica, a adequação dos conteúdos à realidade local e o envolvimento dos indivíduos em ações concretas de transformação da realidade. A integração do DS no currículo a nível global e transdisciplinar deve preparar os alunos para pensarem de modo holístico, interativo e crítico. A forma de se pensar a ecologia como um conjunto de ações voltadas somente para o "verde" está ultrapassada, dando, assim, lugar a um pensamento mais integral, que identifica os meios ambientes, físico, social e cultural, como partes de um todo.

A educação ambiental objetiva sensibilizar os indivíduos para a importância do nosso património histórico e ecológico, possibilitando-lhes acesso à aprendizagem por intermédio da vivência e do contato direto com a natureza. Procura-se estimular a mudança de atitudes e hábitos através da compreensão dos limites e potencialidades de cada um, bem como pelo desenvolvimento da consciência ética, que permite que as pessoas entendam e se respeitem mais a si próprias e ao planeta como coexistentes e interdependentes.

De acordo com Pressoir (2008), a EDS deve ser encarada como

uma nova visão de educação capaz de comprometer as pessoas com a conservação do ambiente e do planeta, de promover uma educação para a democracia, uma educação baseada em valores, orientada para a promoção dos direitos humanos e assente numa literacia para a sustentabilidade (S. Sá, 2012, p. 45).

A EDS apresenta, pois, alguns papéis fundamentais, pois a educação: - é o principal agente de mudança para o DS, aumentando a capacidade das pessoas transformarem as suas visões em realidade; - promove os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável; - é um

processo de aprendizagem sobre como tomar decisões futuras em relação ao capital social, económico e ecológico de todas as comunidades; - constrói a capacidade de pensar como orientar e melhorar o futuro (Tilbury & Wortman, 2004). Assim, a EDS apresenta como grande objetivo a integração da temática da sustentabilidade nos currículos, que poderá ser feita através do tratamento dos conteúdos e da implementação de projetos, da promoção de atitudes e de comportamentos. Assim sendo, é desejável que se utilizem conceitos e ferramentas em diferentes áreas e disciplinas de modo a que as crianças compreendam melhor e respeitem o mundo em que vivem. A educação permite-nos compreender de forma mais ampla o ambiente natural, social e cultural. Toda esta compreensão serve de base para a construção do respeito, juntamente com um senso de justiça, responsabilidade e diálogo. Desta forma, a EDS pretende mover as pessoas a adotarem comportamentos e práticas que permitam que todos possamos viver em plena harmonia.

A escola desempenha um papel fulcral na promoção de uma consciencialização coletiva para a prática de comportamentos sustentáveis. A este respeito, a Direção Geral da Educação (DGE) produziu recentemente um documento orientador neste campo educativo, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, onde se defende que:

a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário (Torres, Figueiredo, Cardoso, Pereira, Neves, & Silva, 2016)

Assim, torna-se importante despertar a consciência das crianças para a temática do DS, desde os primeiros anos de escolaridade, no sentido de tentar promover valores; comportamentos e práticas quotidianas individuais e coletivas, sociais e institucionais; mudanças de atitudes e de comportamentos face ao Outro e ao ambiente, preparando-as para o exercício de uma cidadania consciente,



dinâmica e informada face às problemáticas atuais. Desta forma, pretende-se que as crianças aprendam a

utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual (DGE, 2013).

De modo a construir uma consciência social consolidada sobre as atitudes e os conhecimentos a desenvolver no âmbito da EDS, é imprescindível sensibilizar, não só os alunos, mas também toda a comunidade para o papel que cada um deve desempenhar numa comunidade global sustentável, em que a defesa do património comum seja um princípio respeitado por todos.

A promoção de comportamentos quotidianos sustentáveis, individuais e coletivos, deve ser pensada no âmbito do respeito pelo meio ambiente e pela sociedade mundial, em prol de um planeta melhor e por um futuro comum da humanidade.

### **Síntese**

Ao longo deste enquadramento teórico fui referindo que vivemos num mundo diversificado tanto a nível linguístico, como a nível cultural, como resultado do fenómeno da globalização, do desenvolvimento tecnológico e dos constantes fluxos migratórios. Aliás, integrar a diversidade e o pluralismo na educação nunca foi uma realidade tão urgente como é nos dias atuais. Sobre a educação recai a responsabilidade de acolher a diversidade e de preparar os alunos para conviver com o Outro de uma forma absolutamente harmoniosa. Contudo, esta diversidade ainda é encarada como um problema que afeta a comunicação das populações mundiais, devendo, no entanto, ser vista como um aspeto positivo, que torna o nosso planeta mais rico e nos permite contactar com outros modos de vida e relacionarmo-nos com pessoas que falam outras línguas. É neste sentido que se acredita ser essencial promover desde cedo nas crianças uma EDLC, procurando que os alunos adquiram interesse e curiosidade por outras línguas e culturas e desenvolvam atitudes de respeito face ao Outro. O grande objetivo da EDLC nas escolas consiste, essencialmente, em que os alunos (re)construam

representações linguísticas e culturais, favorecendo a criação de imagens positivas face às línguas e culturas, e despertando a curiosidade, interesse e vontade pela aprendizagem de línguas. Os valores, a diversidade, o conhecimento, as línguas e as visões de mundo que estão associadas à cultura são uma das bases da EDS, relacionando-se, de forma mais estreita, com as suas dimensões cultural e social. Uma outra base da EDS é precisamente a sua dimensão ambiental, pressupondo uma consciencialização relativamente aos recursos, à fragilidade do meio ambiente e aos efeitos que as atividades e decisões humanas têm sobre o meio físico, com o compromisso de incluir as questões ambientais na elaboração de políticas sociais e económicas. Neste âmbito, é importante educar as crianças para a cidadania, ajudando-as a compreender, de forma gradual, o seu papel no mundo e a necessidade de agirem, no sentido de resolver os problemas das sociedades.

A EDS desempenha um papel fundamental na promoção de uma consciencialização coletiva para a prática de comportamentos sustentáveis. Para tal, cabe aos profissionais da educação mostrar o caminho às crianças, que são os adultos de amanhã, para que as mesmas se consciencializem de que há algo que tem que ser feito para que o nosso mundo esteja a salvo tanto da perda da diversidade linguística, como da diversidade biológica e cultural. Como forma de sensibilizar as crianças para estes aspetos e de compreender que conhecimentos, saberes e atitudes desenvolvem os alunos relativamente à diversidade e à sustentabilidade, nas aulas de Inglês do 1.º CEB, apresento, no capítulo seguinte, um projeto de intervenção didática, intitulado “*Change the world – it’s up to me and you*”, realizado numa turma de Inglês do 1.º CEB, descrevendo a metodologia utilizada, as sessões e atividades implementadas.

## Capítulo 2 – Enquadramento metodológico do estudo

Após ter exposto, no capítulo anterior, o enquadramento teórico do estudo, onde procurei refletir sobre a importância da EDLC, alicerçada numa dimensão ambiental do DS, no âmbito do ensino do Inglês curricular no 1.º CEB, passo agora a apresentar e fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para este trabalho.

Neste capítulo, intitulado “Enquadramento Metodológico do Estudo”, começarei por focar aspetos relativos ao projeto de investigação, cujos participantes pertencem a uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, no contexto da área disciplinar de Inglês curricular. Neste sentido, organizei o capítulo da seguinte forma: primeiramente, defino a metodologia a utilizar, inserindo o meu estudo dentro do paradigma qualitativo, numa perspetiva de metodologia de investigação-ação.

Num segundo momento, caracterizo o contexto escolar onde realizei o meu estudo, bem como o grupo de crianças junto do qual implementei o projeto.

Num terceiro momento, contextualizo o projeto e as temáticas trabalhadas, tendo em conta as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1.º CEB* (Bento et al., 2005), bem como as *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB* (Bravo et al., 2014). Uma vez que o meu projeto integra conteúdos coincidentes com a área disciplinar de Estudo do Meio, procedo ainda a uma análise do Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004), considerando particularmente os seus princípios orientadores e os objetivos referentes ao 3.º ano de escolaridade. Ainda neste momento, descrevo as sessões, ou seja, as atividades implementadas que corporizaram o projeto: “*Change the world – it’s up to me and you*”, bem como os recursos e materiais utilizados.

Num último momento, apresento os instrumentos de recolha de dados, explicando por que é que optei pelos mesmos e não por outros, nomeando as vantagens que estes proporcionam ao meu estudo.

## **2.2. Enquadramento do estudo**

### **2.2.1. Metodologia de investigação**

Para a realização do presente trabalho optei por uma metodologia qualitativa, numa perspetiva de investigação-ação, uma vez que pretendo refletir sobre a minha prática, com o objetivo de mudá-la e melhorá-la, através da análise crítica dos resultados que fui alcançando à medida que se desenvolvia o projeto de intervenção didática.

A investigação qualitativa surge com mais enfoque nos dias de hoje na investigação educacional, já que, segundo Bento (2012), esta “desenvolve novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional” (p. 40). Ainda segundo o mesmo autor, o objetivo da metodologia qualitativa “é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (p. 40). Neste sentido, o meu trabalho pretende descrever, analisar e compreender os dados recolhidos, com o intuito de perceber se os alunos adquiriram as competências essenciais previstas no projeto de intervenção didática e se o ensino teve efeitos positivos na aprendizagem e as metodologias utilizadas foram adequadas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que não necessitam estar todas presentes para que o estudo seja considerado como tal. A primeira característica apresentada é que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural” (pp. 47 e 48). De facto, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. A presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, na medida em que o fenómeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo sofre a ação direta desse mesmo ambiente. Desta forma, compreender o indivíduo fora do seu contexto natural pode criar situações artificiais que falsificam a realidade e produzem interpretações erróneas e equivocadas. Esta característica prende-se, no caso do meu estudo, com o papel do professor como investigador, que deve despende tempo no ambiente natural (sala de aula) e observar os alvos do estudo a ser desenvolvido (os alunos), de forma a que estes se sintam à vontade no seu

próprio ambiente. A segunda característica da investigação qualitativa é o seu caráter descritivo. Os dados recolhidos são provenientes de registos de observação, gravações em vídeo e trabalhos realizados pelos alunos, entre outros instrumentos de recolha. É a partir destes elementos que procedo à compilação, descrição e interpretação dos dados. Numa investigação de âmbito qualitativo nada é trivial, toda e qualquer manifestação tem potencial para fornecer pistas importantes na construção e compreensão do fenómeno estudado. No que diz respeito à terceira característica definida pelos mesmos autores, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), ou seja, a preocupação com o processo e com toda a reflexão que possa decorrer do mesmo é maior do que com o produto final. O pesquisador tem como interesse principal estudar um problema ou fenómeno e verificar como ele se manifesta ou desenvolve nas atividades, procedimentos e nas interações quotidianas. Relativamente à quarta característica apresentada, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), o alcance desta é que os investigadores não confirmam hipóteses, mas constroem abstrações à medida que recolhem os dados e os categorizam. Estes autores propõem ainda uma quinta característica, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), ou seja, neste caso, o professor investigador pretende compreender as perspetivas pessoais dos participantes e o modo como estes interpretam as suas experiências.

Neste sentido, e tendo por base as características acima referidas, pretendo que o meu trabalho de investigação incida numa análise cuidadosa e transparente da realidade, respeitando sempre todos os registos e categorias de análise, sem qualquer tipo de manipulação de resultados. A análise e a interpretação dos dados devem servir para que nós, enquanto professores investigadores, reflitamos sobre até que ponto os objetivos que definimos foram cumpridos. Uma vez que me estou a referir ao professor como investigador, será importante mencionar Alarcão (2001), que considera que todo o professor é e deve ser investigador da sua ação educativa, na medida em que os professores,

ao analisarem e refletirem sobre as suas práticas, tendem a melhorar os seus métodos de ensino.

Tal como foi referido anteriormente, a metodologia utilizada no estudo enquadra-se no plano de investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona aos docentes uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permitindo-lhes refletir sobre a prática, de forma a poderem reformulá-la e melhorá-la criticamente. Aliás, prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa acaba por trazer à luz inúmeros problemas por resolver, inúmeras questões por responder, inúmeras incertezas e inseguranças e, simultaneamente, inúmeras oportunidades para refletir. O professor, enquanto profissional que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo pode aperfeiçoar as suas práticas futuras, a partir de uma reflexão profunda sobre as suas próprias ações. Ao nível da investigação educacional entende-se, atualmente, a investigação-ação em contexto educativo como a investigação realizada pelo professor na sala de aula que tem como principal ponto de partida a necessidade de melhorar as práticas educativas, pretendendo-se “o desenvolvimento, no professor (...) de uma atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real” (Esteves, 2002). Tal significa que o professor, na sua prática, deve primeiramente assumir uma atitude crítica e de autoscopia que lhe permita refletir antes, durante e após a ação no sentido de reformular e melhorar as práticas futuras.

Os conceitos de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” de Donald Schön (1983) devem estar presentes na atividade do professor enquanto investigador das suas próprias práticas. A “reflexão na ação” ocorre durante a prática letiva, fazendo parte do processo de auto-observação; a “reflexão sobre a ação” tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito, com o propósito de rever tudo o que foi feito; já a “reflexão sobre a reflexão na ação” tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspetivar novas práticas, na medida em que

permite ao professor investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro e, assim, desenvolver-se profissionalmente.

Assim sendo, e face a tudo o que foi exposto, o essencial na investigação-ação é precisamente a exploração reflexiva e organizada que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Uma questão num processo de investigação-ação é que este requer tempo, não se devendo confinar a uma única fase e a um único ciclo. De facto, este tipo de investigação desenvolve-se, desejavelmente, de forma contínua, numa metodologia em espiral, de carácter cíclico. Cada ciclo é constituído por quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão, tal como podemos verificar na figura seguinte:

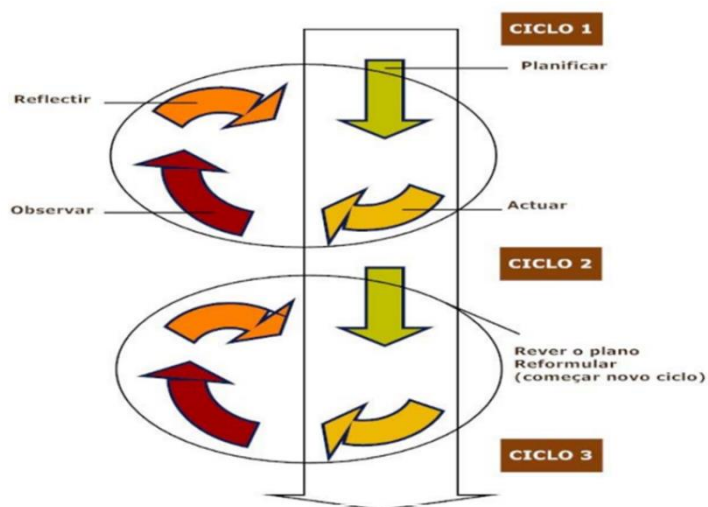


Figura 2 – Os momentos da IA de Kemmis, 1989 (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 369)

Estas quatro etapas resumem-se à sequência de planificar (desenvolver um plano de ação); agir (implementar o plano de ação); observar (verificar os efeitos da implementação em contexto de aula) e refletir (analisar e avaliar os efeitos da implementação). Estas etapas vão-se repetindo ao longo do tempo, pois o professor como investigador tem necessidade de explorar e analisar todo o

processo, com o objetivo de que as mudanças na prática contribuam para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 366).

A metodologia usada no nosso projeto apresenta características dos estudos de investigação-ação, na medida em que o organizámos de acordo com as fases previamente apresentadas: identificação de uma temática a explorar, planificação do projeto, implementação do projeto, observação dos resultados e recolha de dados. Numa fase posterior, refletimos sobre o que se passou, reflexão esta que foi sendo feita em vários momentos da nossa intervenção, no decorrer de PEI. Esta reflexão continuada na ação e sobre a ação permitiu-nos obter uma melhor compreensão sobre a nossa prática educativa, bem como identificar necessidades de melhoria e reformulação das atividades, não tendo, no entanto, havido tempo para um segundo ciclo de investigação-ação.

Contudo, e apesar de o estudo não ter obedecido a esta estrutura cíclica, importa salientar que o intuito de realizar a investigação não partiu de um problema ou de uma situação observada no decorrer da prática, mas sim de uma necessidade, enquanto docente e investigadora, de estimular nos alunos a formação de novos hábitos, transformando atitudes face à diversidade e à sustentabilidade, na preparação de uma cidadania planetária, no sentido de respeitar os outros e preservar os recursos existentes. Neste seguimento, moveu-me uma intenção não só exploratória, de tentar compreender as possibilidades de implementação deste tipo de projetos no 1.º CEB, mas também transformadora dos contextos, contribuindo para o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos.

Em modo de síntese, importa referir que a investigação-ação, aplicada ao contexto educativo, pretende melhorar a prática no sentido de transformar, mudar e alargar o conhecimento dos alunos, sendo que estes foram os grandes focos do nosso projeto. No entanto, as principais vantagens da investigação-ação são, sem dúvida, a melhoria da prática docente e o seu propósito não é apenas produzir conhecimentos, mas sobretudo questionar as práticas educativas (Latorre, 2003).



### **2.2.2. Questão e objetivos de investigação**

O presente trabalho de investigação teve como ponto de partida procurar perceber que conhecimentos e atitudes desenvolvem os alunos, com uma abordagem de educação para a diversidade linguística e cultural e para um desenvolvimento sustentável nas aulas de Inglês do 1.º CEB. Com isto, podemos dizer que os objetivos gerais de investigação traduzem-se em:

- compreender como é que, na aula de Inglês, atividades de EDLC e de EDS podem promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos Outros e pela natureza;
- analisar, a partir dos resultados de um projeto de intervenção, o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes dos alunos relativamente à diversidade e à sustentabilidade.

Por outras palavras, pretendo, através de um projeto com características de investigação-ação, investigar modalidades de EDLC e de EDS, nas aulas de Inglês do 1.º CEB. Assim, e para facilitar a elaboração das sessões do projeto de intervenção didática e os respetivos recursos, defini alguns objetivos didáticos específicos que passam por:

- educar para a diversidade linguística e cultural, valorizando a importância e a riqueza do contato com outras línguas e culturas;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua inglesa e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua inglesa;
- fomentar comportamentos de respeito pela natureza e pelo ambiente, estimulando a mudança de práticas e a formação de novos hábitos relativamente à utilização dos recursos;
- promover a reflexão sobre a responsabilidade ética do ser humano com o próprio planeta, por meio de ações direcionadas.

Tendo definido a questão e objetivos inerentes à investigação e ao projeto de intervenção, passarei, de seguida, a apresentar o projeto que concebi, em conjunto com a minha colega de diáde, Andreia Silva, com uma turma de Inglês do 1.º CEB, não sem antes proceder à descrição do próprio contexto de

intervenção. Importa referir que apesar de o projeto, em grande parte, ter sido concebido e implementado em conjunto, cada elemento da díade enveredou por diferentes caminhos e trabalhou diferentes questões e objetivos de investigação, embora de uma forma articulada.

## **2.3. Projeto de intervenção educativa**

### **2.3.1. Caracterização do contexto de intervenção: da escola aos alunos**

O estudo foi desenvolvido em contexto educativo do 1.º CEB, com uma turma de inglês do 3.º ano da Escola Básica da Glória, pertencente ao AEA. Desta forma, toda a informação recolhida e presente na caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvido o presente estudo teve como base os documentos reguladores, não só da escola onde decorreu a PEI, bem como do Agrupamento de Escolas onde esta se insere. Os documentos pelos quais eu e a minha colega de díade nos regemos foram os Regulamento e Regimento Internos, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Para além disso, recolhemos informações através de questionários, feitos ao coordenador da Escola Básica da Glória, à professora titular da turma e aos encarregados de educação dos alunos. Esta caracterização debruçar-se-á sobre a instituição, a sala de aula onde foi implementado o projeto e a turma (participante no projeto).

#### **2.3.1.1. Caracterização da instituição**

A Escola Básica da Glória (Figura 3), contexto educativo da PEI, foi construída na década de sessenta e passou a integrar o AEA em 2003. Situa-se na parte sul da cidade, numa das zonas mais movimentadas da mesma.



Figura 3 – Escola Básica da Glória

De acordo com o Regimento Interno, e tendo em conta que a escola se localiza num meio com grandes potencialidades económicas, importa referir que o nível socioeconómico dos alunos da Escola da Glória é considerado médio alto.

Sendo uma escola com mais de meio século de existência, e tendo como objetivo atenuar alguns dos sinais de degradação existentes, na altura, e de equipar a escola com recursos mais diversificados que permitissem aos alunos usufruir de condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento pedagógico, a Escola da Glória foi alvo de obras de requalificação, entre 2012 e 2013, no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional/Programa Operacional Mais Centro (Figura 4).



Figura 4 – Quadro de Referência Estratégico Nacional

Desta forma, foi feita a reabilitação dos edifícios originais, a demolição dos espaços provisórios, a construção de um novo corpo arquitetónico e, por último, foram igualmente feitos alguns arranjos no exterior, encontrando-se por isso, atualmente, a escola, em bom estado de conservação. A escola está rodeada por um recinto exterior (Figura 5), todo ele vedado, onde se podem encontrar algumas árvores de sombra, bancos e três telheiros. No entanto, em dias de chuva, estes espaços cobertos tornam-se demasiado pequenos, faltando espaço para as crianças brincarem e faltando um coberto exterior que faça a ligação entre os dois blocos principais. O mesmo acontece com o espaço de recreio descoberto que, apesar de ter uma grande área, se revela insuficiente quando atendemos ao elevado número de crianças que frequentam este estabelecimento de ensino.



Figura 5 – Recinto exterior da Escola Básica da Glória

No entanto, e de acordo com o Regimento Interno da escola e com as informações recolhidas junto do seu coordenador, através de um questionário implementado para o efeito (Anexo 1), pode considerar-se que as atuais infraestruturas deste estabelecimento de ensino, que funciona entre as 08:30 e as 17:45, contemplam instalações e equipamentos adequados ao bom funcionamento das atividades letivas, nomeadamente: oito salas de aula, dez casas de banho, uma biblioteca, um ginásio, um laboratório, uma sala de psicologia, uma sala de apoio, uma sala de professores, uma cantina e um espaço exterior à volta de toda a escola onde, entre outras áreas, se pode encontrar uma horta pedagógica.

A nível de recursos materiais, a escola conta com recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e digitais, sendo que todas as salas de aula possuem um computador com acesso à *Internet*, quadro interativo, videoprojetor, armários para arrumação de material, uma banca com ponto de água, placares de cortiça para afixação de cartazes e trabalhos e uma parede de janelas ao longo do comprimento da sala de aula, existindo assim uma ótima iluminação natural. Como se pode verificar nas Figuras 6 e 7 e no Anexo 2, a sala da turma A do 3.º ano de escolaridade, turma com a qual trabalhámos no âmbito da PEI, não é exceção.



Figura 6 – Sala da turma A do 3.º ano, vista de frente



Figura 7 – Sala da turma A do 3.º ano, vista do fundo

No corrente ano letivo 2016/2017, a Escola Básica da Glória tem 210 alunos inscritos, distribuídos por oito turmas (duas de cada ano de escolaridade do 1.º CEB).

Para fazer face às exigências da sua comunidade escolar, a escola conta com um corpo docente composto por oito professores do 1.º CEB, um professor do Projeto Âncora<sup>1</sup>, dois professores de Inglês, um professor de Técnicas de Informação e Comunicação e oito professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente de: Atividade Física Desportiva, Atividades Lúdico Expressivas, Ciências Experimentais, Música e Xadrez.

Do corpo de pessoal não docente, e como membros integrantes e ativos da comunidade escolar, com responsabilidades educativas, fazem parte três assistentes operacionais e duas assistentes do Programa Ocupacional de Emprego.

#### **2.3.1.2. Caracterização da turma**

O projeto de intervenção foi implementado numa turma de inglês do 3.º ano de escolaridade composta por 26 alunos (15 rapazes e 11 raparigas), com uma média de idades de oito anos (Gráfico 1 – Anexo 3). Os alunos estão distribuídos pela sala sentados em mesas dispostas em formato de “U”, com duas pequenas filas no interior do seu arco (Anexo 2). Esta disposição da sala, definida pela professora titular (PT), foi mantida pelo professor de Inglês (PI), na medida em que o horário da turma não permite proceder a uma reorganização do espaço da sala de aula. De acordo com a oferta escolar vigente, o horário da turma (Anexo 4) contempla as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Inglês, TIC e quatro AEC (a Música não é oferecida a esta turma), estando 21 dos alunos inscritos nas mesmas.

---

<sup>1</sup> Dado o elevado número de retenções no 2.º ano de escolaridade no AEA, foi destacado um professor do Agrupamento do Projeto Âncora, implementado para minimizar o insucesso escolar, cujo horário contempla 7 horas semanais, destinadas a trabalhar com alunos deste nível de ensino e que apresentem dificuldades, no sentido de melhorar as suas aprendizagens e os seus resultados.

Com base nas respostas ao questionário dirigido à PT (Anexo 5), que tem um sólido conhecimento da turma, uma vez que a acompanha desde o 1.º ano de escolaridade e que só existem três alunos novos (dois transferidos este ano letivo e um a meio do ano letivo transato), o nível médio de conhecimento e de comportamento da turma é bom. Existindo apenas um aluno que repetiu o 2.º ano, as principais dificuldades identificadas, no geral, foram a falta de atenção e/ou concentração, os diferentes ritmos de aprendizagem/trabalho e os problemas de saúde e limitações físicas de alguns alunos (há cinco casos de alunos com problemas de visão, um caso de asma e um caso de hipertensão diagnosticada e medicada).

Com base nos dados recolhidos através do questionário entregue aos encarregados de educação (EE) (Anexo 6), e como se pode verificar através do Gráfico 2 (Anexo 3), o agregado familiar dos alunos é, em média, constituído por quatro elementos (aluno, pais e irmãos). Existem oito casos de família monoparental, estando a guarda, nestes casos, sempre atribuída à mãe. Destes oito, quatro alunos vivem apenas com a mãe, um com a mãe e os avós, dois com a mãe e o seu atual companheiro e um com a mãe e os irmãos (Gráfico 3 – Anexo 3). Verifica-se ainda que, em quatro destes casos, o pai reside em Portugal; há ainda o caso de um aluno em que o pai reside no estrangeiro e três casos em que o paradeiro do progenitor é desconhecido, concluindo-se que, nestes últimos, não existe qualquer contacto entre a criança e o pai. Relevante também é o facto de em 24 dos 26 alunos da turma (92% dos casos) a responsabilidade do cargo de EE ser exercida pela mãe, existindo apenas duas exceções em que o EE é o pai do aluno.

Relativamente aos progenitores, a média de idades é de 41 anos, sendo que a faixa etária dos pais varia entre os 37 e os 57 anos de idade e a das mães entre os 26 e os 53 anos de idade (Gráficos 4 e 5 – Anexo 3). Relativamente à sua diversidade linguística e cultural, a maioria dos pais é de nacionalidade portuguesa, existindo dois pais venezuelanos, um canadiano, um inglês, uma mãe angolana, uma cabo-verdiana e uma brasileira.

Ainda de acordo com os dados recolhidos através dos questionários dirigidos à PT e aos EE (Anexos 5 e 6), o nível socioeconómico das famílias dos

alunos da turma é médio/alto (Anexo 7). Grande parte dos pais completou os seus estudos ao nível do ensino superior e exerce funções, maioritariamente, como técnicos superiores. Tendo em conta as elevadas taxas de desemprego existentes atualmente em Portugal, bastante positivo, também, é o facto de existir apenas uma situação de desemprego, estando o outro cônjuge empregado. Ainda assim, segundo dados recolhidos junto do AEA, pudemos verificar que existe um caso de um aluno a quem foi atribuído Apoio Social Escolar de Escalão A e três de Escalão B.

A maioria dos alunos desloca-se para a escola de automóvel (Gráfico 6 – Anexo 3), não excedendo os 15 minutos no tempo de deslocação casa-escola (Gráfico 7 – Anexo 3).

Também com base nos dados recolhidos através dos questionários aos EE (Anexo 6), foi possível apurar que a maioria dos alunos tem bons hábitos de estudo, existindo apenas dois casos de EE que admitem que os seus educandos raramente estudam e um que estuda apenas na véspera das avaliações (Gráfico 8 – Anexo 3). A família constitui a principal forma de apoio ao estudo extraescola, com exceção de quatro casos que mencionam que os filhos frequentam Centros de Estudo (Gráfico 9 – Anexo 3). Por fim, e não menos importante, e no que diz respeito ao levantamento de hábitos de vida que consideramos poderem afetar o aproveitamento escolar dos alunos, foi verificar que, segundo os EE, todos os alunos dormem mais de 8 horas diárias e tomam o pequeno-almoço em casa.

Relativamente às áreas que suscitam um maior ou menor interesse dos alunos, a Matemática revelou-se como a área favorita da maioria (Gráfico 10 – Anexo 3), enquanto o Português foi apontado como a menos apreciada (Gráfico 11 – Anexo 3). Os aspetos de que os alunos mais gostam na escola são os intervalos, os colegas e as AEC (Gráfico 12 – Anexo 3). Por sua vez, o computador, a navegação na *Internet*, a prática de desporto e as atividades ao ar livre foram os *hobbies* mais mencionados na categoria de ocupação de tempos livres (Gráfico 13 – Anexo 3). Existiu também, da nossa parte, curiosidade em conhecer as ambições profissionais destes alunos. Sem grandes surpresas, a carreira futebolística foi a mais apontada pelos rapazes e as profissões de professora e de cabeleireira foram as de maior preferência por parte das

raparigas. No entanto, as profissões equacionadas para o futuro pelos alunos da turma passam pelas mais diversas áreas: de biólogos a cozinheiros, de cientistas a programadores, de engenheiros a construtores civis e bombeiros, a diversidade é mais que muita.

É importante ainda salientar que a turma é constituída por crianças bastante motivadas, participativas, interessadas, curiosas e com muita vontade de aprender. Para isto, contribuiu não só a predisposição das crianças, mas também o trabalho realizado pelos docentes da turma (PT e PI). Quanto ao comportamento, a turma apresenta um comportamento satisfatório. No início do ano as crianças participaram na construção das regras de comportamento e, possivelmente por isso, a maioria dos alunos, cumpre-as. De forma geral, demonstram ser alunos disciplinados, na maioria das vezes, calmos e cumpridores. No entanto, nas aulas em que fizemos atividades mais lúdicas, como por exemplo, jogos em que os alunos tinham que se levantar do lugar, no fundo, diferentes daquilo a que estão habituados, os alunos mostraram-se demasiado entusiasmados e inclusive faladores e irrequietos.

Por último, a partir da implementação da biografia linguística (BL) na turma (Anexo 8), pudemos verificar que todos os alunos têm o português como língua materna, o que homogeneiza muito o perfil linguístico dos alunos. Relativamente às línguas que os alunos falam, como se pode ver no Gráfico 14 (Anexo 3), estas variam e, para além da língua materna, existem mais quatro línguas faladas, com maior incidência na língua inglesa (mencionada por nove alunos), espanhola (referida por quatro alunos) e francesa (nomeada por um aluno), aprendidas e faladas, maioritariamente, em casa e na escola (Gráfico 15 – Anexo 3).

A nível das línguas conhecidas, e tendo em conta a tenra idade dos alunos, verifica-se que o leque linguístico da turma é bastante alargado. Os resultados abrangem um universo de 16 línguas que os alunos afirmam conhecer, predominando de novo algumas das línguas europeias mais faladas mundialmente (vinte e três alunos mencionam o inglês, dezanove o espanhol e dezoito o francês) e ainda o mandarim, referido por onze alunos (Gráfico 16 – Anexo 3). De qualquer forma, e apesar de uma valorização excessiva destas línguas, estes dados apontam para uma forte consciência da diversidade



linguística existente no mundo (Gráficos 17, 18, 19 e 20 – Anexo 3). É interessante verificar que, de uma forma geral, os alunos desta turma, apesar da sua curta existência, têm já consciência da importância do ato de viajar, de aprender e de conhecer culturas e realidades diferentes da sua, não só para a aprendizagem de novas línguas, mas também para o seu crescimento pessoal.

Quanto às línguas a aprender no futuro, os alunos voltam a fazer incidir a sua escolha em línguas com maior número de falantes (Gráfico 21 – Anexo 3). Quando questionados acerca dos motivos das suas escolhas, os alunos revelam possuir uma forte consciência coletiva de que a língua falada é a forma básica da comunicação humana. Entre outras razões, destacamos a consciência que os alunos possuem da importância de uma língua pelo seu número de falantes (Gráfico 22 – Anexo 3).

De acordo com o que foi exposto e com os dados apresentados, nota-se que há, na turma, uma consciencialização relativa ao plurilinguismo/multilinguismo existente e circundante: “Se para muitos a escola continua a ser o local privilegiado de encontro com o Outro, linguística e culturalmente diferente, importa fazer dela também um lugar de promoção de atitudes positivas em relação à alteridade a outras línguas e culturas” (Martins, 2002). Esse será também um dos objetivos do projeto de investigação – fazer com que os alunos compreendam e valorizem a riqueza da diversidade linguística e cultural circundante.

Após conhecermos o público-alvo, de seguida apresentarei as sessões de intervenção, bem como os objetivos didáticos, atividades e materiais utilizados para a sua concretização.

### **2.3.2. Inserção curricular da temática**

Neste ponto enquadrarei a temática do meu projeto didático nos documentos oficiais. No que diz respeito ao primeiro documento oficial sobre a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB, as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês* (Bento et al., 2005), este constituiu um importante documento de referência. Este documento surgiu como reconhecimento da relevância do Inglês enquanto língua de comunicação internacional por excelência. Para além disso, o documento entende que o ensino da língua inglesa deve igualmente integrar uma pedagogia plurilingue e pluricultural, como

preconiza o QECR, bem como a educação para a cidadania. Neste documento torna-se evidente a importância concedida ao respeito e ao contacto com outras línguas e culturas no processo de aprendizagem de uma criança. O documento em questão refere a importância de:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia (p. 11).

Por sua vez, as *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB* (Bravo et al.), homologadas a 19 de dezembro de 2014, foram um documento fulcral de apoio na conceção de atividades adequadas aos objetivos do projeto, ao currículo e às crianças, traduzindo a visão de uma aprendizagem da língua estrangeira que, neste ciclo de ensino em particular, privilegia a oralidade. Trata-se de uma aprendizagem que se vai consolidando de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, para as situações simples de interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita. No entanto, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa não deve ser o único objetivo do ensino de uma língua estrangeira, devendo a competência intercultural ser um dos aspetos primordiais a perseguir. O ensino da língua estrangeira deve, assim, corresponder aos interesses dos alunos, apelar às emoções, estimular o seu envolvimento ativo, a sua imaginação e criatividade, não se resumindo a conteúdos temáticos isolados e obrigatórios, mas antes ter em conta a exploração de áreas de interesse do aluno que possam desenvolvê-lo como ser humano. Num mundo cada vez mais diversificado e complexo, onde o Inglês é língua global, os conteúdos desta área curricular visam desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e a identidade do Outro. Neste sentido, as metas curriculares foram um documento norteador de todo o projeto e do trabalho didático por nós desenvolvido.

É possível verificar que, de acordo com estas orientações, se considera que a abordagem e o contacto com diferentes línguas e culturas se tornam importantes para a criança ter um melhor conhecimento e compreensão do

mundo. Para além disso, o contacto com diferentes culturas, no meio escolar ou na sociedade em que a criança está inserida, contribui para que esta perceba que nem todos somos iguais e que há que respeitar o Outro tal e qual como ele é. O ensino da língua deve, então, ser orientado no sentido de promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo Outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania.

Relativamente à EDS, as linhas orientadoras da educação para a cidadania (DGE, 2013) referem, entre outros aspetos, que esta educação “pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais” (p. 4).

O programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004) reforça a necessidade desta consciencialização e a promoção de atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e ativa na resolução de problemas ambientais (Ministério da Educação, 2004).

Importa ainda mencionar que os conteúdos temáticos tratados ao longo do projeto, tais como as Cores, a Família, a Natureza e o Meio Ambiente e as Festividades fazem parte de vários objetivos e descritores de diferentes domínios de referência presentes nas metas curriculares, acima referidas, e de acordo com a planificação anual de Inglês do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB, definida pelo Agrupamento no qual fizemos a PEI (Anexo 9). A título de exemplo, a nível do Domínio Intercultural/*Intercultural Domain* (ID3), tivemos em conta na conceção de atividades adequadas ao projeto e às crianças os seguintes objetivos e descritores:

#### **1. Conhecer-se a si e ao outro:**

- 1. Identificar-se a si e aos outros;
- 2. Identificar elementos da família restrita e alargada.

### 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países:

- 1. Localizar diferentes países no mapa;
- 3. Identificar elementos da natureza;
- 4. Identificar festividades do ano.

#### 2.3.3. Planificação e descrição das sessões do projeto

O projeto de intervenção didática que irei apresentar foi implementado em quatro sessões. Acresce a estas quatro sessões uma sessão planificada que, no entanto, não foi posta em prática com a turma, dada a limitação temporal e o facto de, ao contrário do inicialmente previsto, a turma não ter tido aula de Inglês no último dia de aulas do 1.º período.

Para além desta sessão não concretizada, o nosso projeto teve três sessões complementares, uma sessão de *storytelling* promovida pela coautora do manual de inglês, “*Let’s rock!*” (Figura 8), e duas promovidas pelo projeto SUMA (Serviços Urbanos e Meio Ambiente), entidade responsável pela recolha de resíduos e limpeza urbana da cidade de Aveiro (Figura 9).

Figura 8 – Sessão de *Storytelling*

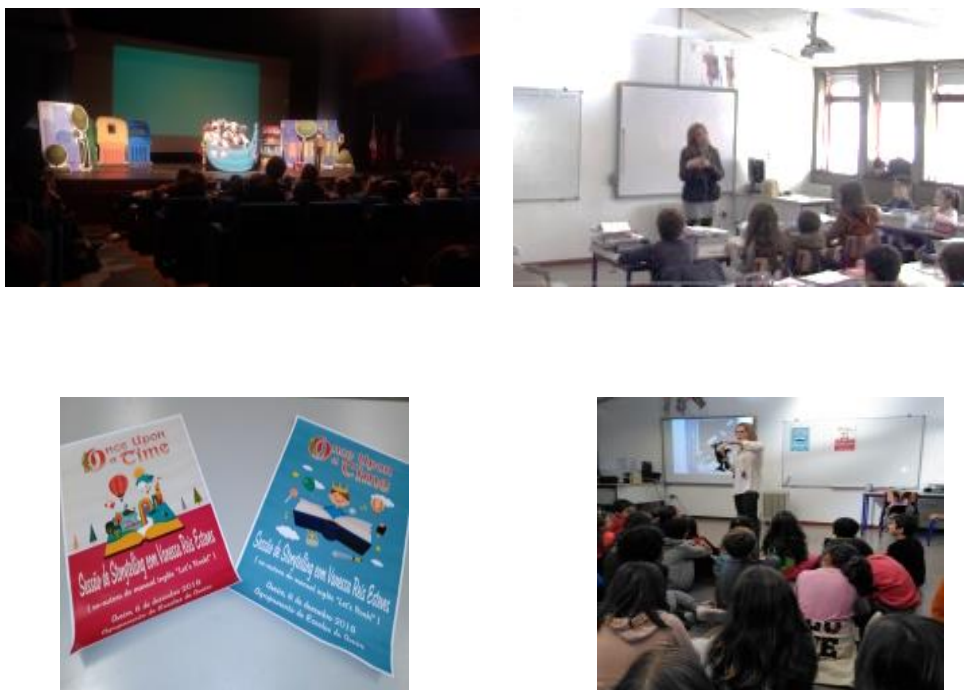


Figura 9 – Sessão do projeto SUMA

Destas sessões complementares, irei descrever apenas a última, precisamente por estar totalmente adequada aos meus objetivos de intervenção educativa na área da EDS. Penso que é ainda importante considerar uma sessão que fizemos no início da PEI, em que os alunos preencheram um questionário, no fundo, o seu passaporte linguístico, com as línguas que falam; línguas que conhecem; línguas que gostariam de aprender no futuro e respetivos motivos, atividade antecedida por um diálogo sobre a diversidade linguística existente no mundo e a importância de conhecer e aprender novas línguas. Na verdade, este questionário, à semelhança do *Portfolio Europeu de Línguas*, concebido em 2001, pelo Conselho da Europa, teve como intuito valorizar a diversidade linguística existente e suscitar a tomada de consciência de uma identidade cultural europeia.

Ao longo de todas as sessões tentámos apresentar atividades diferentes e estimulantes que despertassem a atenção e curiosidade dos alunos. As várias atividades foram realizadas em diferentes modalidades de trabalho, desde trabalho individual, de pares, de grupo e até em grande grupo.

Para além da preocupação em ajustar todas as atividades propostas à planificação, bem como em cumprir os objetivos previstos nas metas curriculares de Inglês, eu e a minha colega de diáde tivemos também em mente a preocupação de que as sessões surgissem de forma absolutamente articulada e coerente e que o projeto, apesar de poder ter abordagens diferentes, fosse o mesmo, servindo os objetivos de ambas.

As sessões decorreram entre o dia 15 de novembro (com exceção da sessão 0, que teve lugar no início da PEI) e o dia 16 de dezembro, no horário de Inglês da turma (terças e sextas feiras, das 11:00 às 12:00) e tiveram a duração de 60 minutos cada uma.

#### **2.3.3.1. Sessão 0 – *Linguistic Identity Card***

Antes de dar início ao projeto de intervenção achámos pertinente saber quais as preferências do público-alvo em relação às línguas, nomeadamente os seus conhecimentos sobre a diversidade linguística existente no mundo e a sua opinião sobre a importância de conhecer e aprender novas línguas. Assim sendo, e tendo em conta que esta sessão decorreu em inícios de outubro, antes de o projeto começar, intitulámo-la de Sessão 0 (Quadro 1).

Todas as informações recolhidas serviram de base para a conceção das atividades, para selecionar, por exemplo, as línguas a utilizar.

Sessão	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades
Sessão 0 <b><i>Linguistic identity card</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir sobre os seus conhecimentos em relação à diversidade de línguas;</li> <li>• expressar-se sobre as experiências pessoais, quanto ao contacto com outras línguas e culturas;</li> <li>• referir países visitados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos sobre a diversidade linguística existente no mundo e a importância de conhecer e aprender novas línguas;</li> <li>- Preenchimento de um questionário (línguas que os alunos falam; línguas que os alunos conhecem; línguas que os alunos gostariam de aprender no futuro e respetivos motivos).</li> </ul>

Quadro 1 – Sessão 0

Assim, numa primeira parte desta sessão, estabelecemos um diálogo com a turma sobre o plurilinguismo circundante. Os alunos deram exemplos de línguas que conheciam, para além da sua língua materna, notando-se haver, no geral, uma forte consciência da diversidade linguística existente no mundo, consciência esta que advém de um contacto direto com pessoas de outras nacionalidades e culturas, quer ao nível do relacionamento de foro pessoal, quer ao nível de contactos estabelecidos em viagens realizadas. Interessante foi também verificar, através do diálogo implementado, a consciência que os alunos possuem de que há línguas com maior número de falantes, como é o caso do mandarim.

Por fim, tendo consciência de que a BL se apresenta como um instrumento, muitas vezes, revelador de uma tomada de consciência de uma identidade linguística e cultural, decidimos implementar um questionário relativo à relação dos alunos com a variedade de línguas e culturas existentes (Anexo 8).

O questionário, que funcionou como uma espécie de passaporte linguístico da turma, tinha como objetivo saber, entre outros aspetos, as aquisições linguísticas e as experiências interculturais relevantes de cada um dos alunos da turma.

O objetivo desta estratégia didática foi o de consciencializar, individual e coletivamente, os alunos para o plurilinguismo circundante e para a diversidade linguística e cultural no mundo e o diálogo inicial que estabelecemos com a turma

contribuiu, sem dúvida, para a valorização da riqueza do contato com outras línguas, povos e culturas, e, simultaneamente, motivar para a aprendizagem das línguas em geral, como forma de contributo para a formação pessoal e social do aluno.

### 2.3.3.2. Sessão 1 – *A family of colours*

A sessão, que decorreu a 15 de novembro, começou com a introdução de vocabulário, em língua inglesa, sobre as cores e teve como intuito, a partir de um conteúdo temático do programa, alertar os alunos para as inúmeras semelhanças e diferenças que podemos encontrar entre diferentes línguas (Quadro 2).

Sessão	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades
Sessão 1 <b><i>A family of colours</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consciencializar-se acerca das diferenças e semelhanças entre diferentes línguas;</li> <li>• diferenciar registos escritos em diferentes línguas;</li> <li>• reconhecer e identificar as diferentes cores, escritas em inglês, espanhol, francês e alemão, em registos escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afixação dos <i>colours flashcards</i> e dos respetivos <i>namecards</i> no quadro, fazendo alusão ao conceito de cores primárias, secundárias, terciárias e neutras;</li> <li>- Visualização da animação: “<i>Peppa Pig – Learn the colours</i>”;</li> <li>- Resolução individual de uma ficha de trabalho sobre o episódio visionado;</li> <li>- Correção coletiva da ficha de trabalho;</li> <li>- Jogo: “<i>Colours multilanguage matching game</i>”.</li> </ul>

Quadro 2 – Sessão 1

Apesar de ser a primeira vez que os alunos têm a área de Inglês curricular, notou-se, no geral, que praticamente todos já sabiam o nome das cores em inglês e inclusive diferenciar as cores primárias das secundárias, terciárias e neutras. A introdução deste vocabulário foi feita através de *flashcards* com as diferentes cores, com o intuito de prender a atenção dos alunos e motivá-los a participar ativamente, envolvendo-os de forma dinâmica no processo de aprendizagem. Consideramos a utilização de *flashcards* uma estratégia pedagógica que permite aos alunos enriquecer a construção do conhecimento e, consequentemente, transformar a aula de inglês num espaço mais dinâmico e motivante. Desta forma, os alunos foram chamados à vez para legendar os *colours flashcards* com os respetivos *namecards* (Anexo 10).

Num segundo momento da sessão, os alunos visualizaram um episódio, em língua inglesa, da série de animação “*Peppa Pig*” – “*Peppa Pig – Learn the*

*colours*” (Anexo 11), onde as cores são enumeradas e associadas a diferentes objetos. Consideramos que o uso do audiovisual facilita significativamente a aprendizagem de uma segunda língua e que constitui, sem dúvida, um recurso com um enormíssimo potencial educativo e pedagógico. No entanto, consideramos também que este deve ser sempre acompanhado por uma ficha de trabalho (Anexo 12). Neste caso, os alunos tinham que completar frases de acordo com as cores e os respetivos objetos mencionados no vídeo: “The car is red”/“The carrot is orange”/“The boots are yellow”.

Num último e terceiro momento da sessão, e aproveitando todo o vocabulário dado, os alunos jogaram um jogo: “*Colours multilanguage matching game*” e resolveram o seguinte desafio – perante quatro colunas com o vocabulário das cores em quatro línguas estrangeiras diferentes (inglês, espanhol, francês e alemão), utilizando os seus conhecimentos metalinguísticos e comparando as semelhanças e diferenças entre as quatro línguas apresentadas, em pares, os alunos tiveram que pintar cada uma das palavras escritas nas quatro línguas com a cor correspondente. Como ajuda, a folha aparece já com algumas palavras pintadas (Anexo 13). O desafio não era simples, mas a maior parte dos alunos conseguiu associar o nome à respetiva cor.

Foi muito interessante verificar a consciencialização dos alunos relativamente às semelhanças e diferenças encontradas entre diferentes línguas.

### 2.3.3.3. Sessão 2 – *All types of families*

A sessão que decorreu no dia 18 de novembro, para além de introduzir um novo conteúdo temático: “A Família”, pretendeu também desenvolver nos alunos competências que possibilitem a tomada de posição face a uma educação com vista à tolerância e ao respeito (Quadro 3).

Sessão	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades
Sessão 2 <b><i>All types of families</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer que existem famílias diferentes;</li> <li>desenvolver uma atitude de respeito perante a diversidade de famílias;</li> <li>desenvolver uma postura de abertura face ao Outro, cultural, sexual e culturalmente distinto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização da animação: “<i>Peppa Pig – Meet the Pig Family</i>”;</li> <li>Introdução do vocabulário da unidade com a apresentação da árvore da família da personagem <i>Peppa Pig</i>, através do PowerPoint “<i>Meet Peppa Pig and her family</i>” – exercício de <i>labelling</i>;</li> <li>Visualização do vídeo de <i>storytelling</i> do livro <i>The family book</i>, by Todd Parr;</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa de sensibilização acerca da diversidade de tipos de família existentes;</li> <li>- Desenho: “A different family”.</li> </ul>
--	--	--

Quadro 3 – Sessão 2

Esta sessão começou com a visualização de um episódio, em língua inglesa, da série de animação “*Peppa Pig*” – “*Peppa Pig – Meet the Pig family*” (Anexo 14), com a apresentação das personagens da família da *Peppa*. O vocabulário foi introduzido em forma de árvore genealógica, através de um *PowerPoint* criado para o efeito (Anexo 15), e consolidado através de um exercício de *labelling* (os alunos, à vez, deveriam fazer corresponder o vocábulo relativo ao membro da família com a respetiva personagem da família da *Peppa*) e de uma sopa de letras (Anexo 16), em que os alunos, individualmente, deveriam encontrar nove palavras relacionadas com os membros da família, no sentido vertical ou no sentido horizontal.

Num segundo momento da sessão, os alunos visualizaram o vídeo de *storytelling* do livro *The family book* de Todd Parr (Anexo 17) acerca da diversidade de tipos de família existentes. Importa referir que, neste momento, foi feita uma relação com a sessão anterior. Na medida em que há famílias de cores diferentes, com línguas diferentes, essa diversidade também está presente nas famílias da sociedade atual: “Some families have two moms or two dads/have one parent instead of two”. Seguiu-se um diálogo onde foram discutidos os conceitos de família tradicional e de família moderna, tendo sido explicado aos alunos que este último conceito de família surgiu com as sucessivas mudanças a nível social, económico e político que a sociedade atual tem sofrido. No entanto, e apesar da diferença, os alunos expressaram-se sobre sentimentos de amor, alegria e tristeza, presentes na história, comuns a todas as famílias, a partir do texto analisado onde se podia ler enunciados como: “All families like to hug each other”; “All families like to celebrate special days together!”; “All families are sad when they lose someone they love” (Parr, 2010).

No final da sessão, os alunos desenharam uma família, à luz do conceito de família moderna, onde a diversidade e a diferença coexistem (Anexo 18 – *part 1*), explicando no que consistia cada um dos respetivos desenhos (Anexo 18 – *part 2*).

Com esta sessão procurámos repensar qual a importância concedida aos valores na formação do aluno, numa época de globalização e de mudanças constantes; contribuir, no contexto de uma sociedade democrática, para a desconstrução de discursos e práticas monoculturais presentes na aula de língua estrangeira. Tal constitui-se como um objetivo essencial para a criação de sociedades inclusivas onde a diferença coexista e seja considerada uma fonte de riqueza e desenvolvimento.

#### 2.3.3.4. Sessão 3 – *The three R's: reduce, reuse, recycle*

A sessão que decorreu no dia 25 de novembro pretendeu essencialmente despertar o interesse dos alunos para questões ambientais (Quadro 4).

Sessão	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades
Sessão 3 <b><i>The three R's: reduce, reuse, recycle</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sensibilizar-se para a preservação do meio ambiente;</li> <li>• desenvolver atitudes de respeito pela natureza e pelo ambiente;</li> <li>• desenvolver o interesse por questões ecológicas (separação de resíduos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de uma animação: “<i>Peppa Pig – Recycling</i>”;</li> <li>- Preenchimento de um questionário de escolha múltipla sobre o episódio visionado;</li> <li>- Jogo: “<i>Waste sorting game</i>”.</li> </ul>

Quadro 4 – Sessão 3

Esta sessão começou precisamente com uma revisão de vocabulário dado na aula anterior sobre os membros da família (Figura 10), novamente através do recurso a *flashcards* (Anexo 19), com o intuito de motivar os alunos.



Figura 10 – *Peppa Pig family flashcards*

Este primeiro momento estabeleceu uma ligação ao segundo momento da sessão – a visualização da série de animação “*Peppa Pig*” – “*Peppa Pig* –

*Recycling*” (Anexo 20), seguida de uma ficha de consolidação de escolha múltipla sobre o episódio visionado (Anexo 21). Neste episódio, os pais da *Peppa* ensinam aos filhos como separar o lixo em casa. Como as cores dos ecopontos da casa da Peppa são diferentes das cores dos ecopontos equivalentes no nosso país, os alunos foram alertados para esse facto, o que constituiu uma evidência da diversidade cultural.

Num último momento, que ocupou a restante parte da sessão, os alunos jogaram um jogo de separação de resíduos. Antes do início do jogo, a professora mostrou à turma cada um dos *recycle bins*, produzidos para o efeito (Figura 11), e explicou a função de cada um, de acordo com a respetiva cor (Anexo 22). Nesta altura, houve um momento de sensibilização linguística, na medida em que cada um dos *recycle bins* possuía o nome do tipo de lixo reciclado em quatro línguas diferentes: inglês, espanhol, francês e alemão. Os alunos puderam, então, perceber algumas semelhanças e diferenças entre as mesmas. Por exemplo, “vidro” em inglês diz-se “glass” e, em alemão, por ser tal como o inglês uma língua germânica, é muito semelhante: “glas”. Já em espanhol, utiliza-se uma palavra muito parecida à da nossa língua, “vidrio”, e o francês, como língua românica, embora mais distante, assemelha-se mais ao espanhol do que ao inglês ou ao alemão: “verre”.



Figura 11 – Recycle Bin

Finalmente, passou-se a um jogo que consistia em colocar *flashcards* (Anexo 23) com a imagem de um objeto no respetivo ecoponto, de acordo com a sua cor (material autêntico, produzido para o efeito) – Figura 12.

Com esta sessão, pretendemos despertar o interesse dos alunos para questões ecológicas, como a separação de resíduos, e estimular nos mesmos a mudança da prática de atitudes e a formação de novos hábitos relativamente à separação de resíduos, sobretudo em contexto familiar.



Figura 12 – Waste sorting game

#### 2.3.3.5. Sessão 4 – *Change the world in 5 minutes*

A sessão que decorreu no dia 29 de novembro começou com a audição de uma música: “*It’s up to me and you*” (Anexo 24 – *part 1*) sobre comportamentos que podem ajudar/prejudicar o meio ambiente. Para além de considerarmos a música um dos recursos mais efetivos, motivadores e inesgotáveis no ensino de uma língua estrangeira, se esta tiver um forte pressuposto didático e abordar os conteúdos pretendidos, é, sem dúvida, uma mais-valia para a aprendizagem de qualquer língua. Tal como o próprio nome da música indicia, pretendia-se, nesta sessão, promover a reflexão sobre a responsabilidade que cada um de nós tem com o planeta (Quadro 5).

Sessão	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades
Sessão 4 <b><i>Change the world in 5 minutes</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer que cada pessoa deve agir em defesa do meio ambiente;</li> <li>distinguir práticas benéficas e nocivas para a sustentabilidade do planeta;</li> <li>refletir sobre a importância em adotar práticas benéficas para o meio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Audição de uma música: “<i>It’s up to me and you</i>”;</li> <li>Preenchimento dos espaços em branco, a partir da música ouvida anteriormente;</li> <li>Elaboração de um cartaz de comportamentos corretos e incorretos: “<i>Easy ways to save the planet</i>”, através da afixação de placas com alguns dos comportamentos retratados na música.</li> </ul>

Quadro 5 – Sessão 4

Os alunos ouviram a música com a letra projetada no quadro interativo para que pudessem visualizar a sua animação e, num primeiro momento, foi-lhes entregue a letra da canção com espaços em branco para completar, de acordo com a sua audição. Torna-se evidente que num nível de iniciação à língua os alunos não têm ainda uma capacidade de *listening* muito desenvolvida e, para simplificar a tarefa, tiveram acesso aos versos que faltavam na música, tendo apenas que colocá-los no sítio correto.

Após este exercício de *listening*, os alunos realizaram um exercício de *matching* e fizeram corresponder cada comportamento à respetiva ilustração (Anexo 24 – *part 2*).

No momento seguinte, os alunos completaram um quadro de comportamentos que podem ajudar/prejudicar o meio ambiente, agrupando cada um deles no respetivo conjunto – *Correct/Incorrect Behaviours* (Anexo 24 – *part 2*). A correção deste exercício foi feita de uma forma lúdica – os alunos, à vez, tinham que colocar uma placa (afixada com velcro) com cada um dos comportamentos (corretos e incorretos) num cartaz produzido para o efeito e que ficou exposto na sala de aula (Anexo 25).

Por último, foi pedido aos alunos que fizessem um desenho que retratasse uma ação amiga do meio ambiente (Anexo 26 – *part 1*), e que posteriormente o comentassem (Anexo 26 – *part 2*). Os desenhos, depois de vistos, analisados e fotografados, ficaram expostos na sala de aula.

Com esta sessão tínhamos como objetivo promover a reflexão sobre a responsabilidade ética do ser humano com o próprio planeta, por meio de ações direcionadas, na preparação de uma cidadania planetária, com vista à formação de indivíduos ativos, responsáveis e conscientes do seu papel na promoção de um futuro mais sustentável.

#### 2.3.3.6. Sessão 5 – *A green Christmas*

Apesar de esta sessão não ter sido concretizada, por motivos anteriormente referidos, apresento, de forma resumida, num quadro (Quadro 6), os objetivos definidos e as atividades pensadas, no sentido de se obter uma visão completa do projeto que, por motivos alheios à nossa vontade, não decorreu como estava inicialmente planificado.

Sessão	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades
Sessão 5 <b><i>A green Christmas</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sensibilizar-se para a diversidade linguística e cultural;</li> <li>• desenvolver atitudes de respeito pela diferença de diversas formas de celebração natalícia e respetivas tradições;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução do vocabulário da unidade com a afixação de <i>flashcards</i> legendados no quadro;</li> <li>- Visualização da animação: “<i>Peppa Pig Christmas Episode</i>” – interpretação geral da história e análise das semelhanças e diferenças das tradições natalícias do vídeo com as de Portugal;</li> <li>- Visualização da animação: “<i>Christmas</i>”</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar diferentes línguas, a partir da expressão “<i>Merry Christmas</i>” em idiomas distintos.</li> </ul>	<i>celebrations all around the world</i> ” – análise geral das semelhanças e diferenças das tradições natalícias nos diversos países apresentados no vídeo; - “ <i>Tips for a green Christmas</i> ” – apresentação de dicas ambientais que ajudam a contribuir para um Natal mais amigo do ambiente; - “ <i>Merry Christmas all around the world</i> ”: * Construção, a partir de um molde, de bolas de Natal, em cartolinas coloridas, com os votos de um Feliz Natal em diferentes línguas estrangeiras (previamente identificadas, através de um exercício de escolha múltipla) e de uma árvore de Natal da turma, em formato de cartaz, com material reciclado.
--	--	--

Quadro 6 – Sessão 5

### 2.3.3.7. Sessões Complementares

Das três sessões complementares (Quadro 7), descreverei apenas a última, precisamente por ser aquela que considero estar mais relacionada com os objetivos didáticos no âmbito da EDS.

Sessão	Objetivos pedagógico-didáticos	Atividades
Sessão Complementar <b>Plataforma digital “A Toca do Urso” – Projeto SUMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>refletir sobre as práticas ambientais;</li> <li>desenvolver capacidades de cidadania ativa;</li> <li>adotar uma perspetiva de mudança, desenvolvimento e responsabilidade social.</li> </ul>	- Sessão de teatro para assinalar o lançamento da nova plataforma da SUMA KIDS “Toca do Urso Cidade – Estação de Educação Ambiental”.
Sessão Complementar <b>Sessão de <i>storytelling</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sensibilizar-se face ao ritmo e às sonoridades da língua inglesa;</li> <li>usufruir de experiências educativas diversificadas e inovadoras;</li> <li>interpretar um texto literário.</li> </ul>	- Sessão de <i>storytelling</i> .
Sessão Complementar <b>Jogo de Separação de Resíduos – Projeto SUMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>refletir sobre as práticas ambientais;</li> <li>desenvolver capacidades de cidadania ativa;</li> <li>adotar uma perspetiva de mudança, desenvolvimento e responsabilidade social.</li> </ul>	- Diálogo com os alunos sobre a separação de resíduos e sua posterior reciclagem; - Jogo de separação de resíduos.

Quadro 7 – Sessões Complementares



A última sessão complementar, que decorreu no dia 13 de dezembro, foi dinamizada por uma representante do projeto de educação ambiental SUMA KIDS, tendo, na verdade, servido os objetivos educativos e de investigação de ambos os elementos da díade. Consistiu, num primeiro momento, numa conversa em sala de aula com a turma sobre separação de resíduos e sua posterior reciclagem (Figura 13).



Figura 13 – Sessão do projeto SUMA sobre reciclagem

Foram abordados conceitos como “resíduos orgânicos” e “não-orgânicos”, “compostagem”, “reciclagem”, “recursos naturais do planeta”, entre outros. Deste primeiro momento, conseguimos retirar observações, comentários e exemplos dados pelos alunos muito interessantes e curiosos e que revelam, de um modo geral, a sua consciencialização relativamente às boas práticas ambientais.

Num segundo momento, a turma foi encaminhada para o ginásio da escola, onde, dividida em duas equipas, jogou um jogo de separação de resíduos (Figura 14), à semelhança do que havia sido feito na sessão 3. No entanto, neste jogo, o espírito competitivo foi mais forte, talvez por haver mais espaço e também por ter sido semelhante a uma corrida de estafetas. Ao sinal de partida, o primeiro elemento de cada equipa tinha que retirar um *flashcard* e correr para os caixotes de lixo colocados



Figura 14 – Jogo de separação de resíduos

no lado oposto do ginásio, depositando o *flashcard* no caixote correspondente, retornando à fila e batendo na palma da mão do colega de equipa, altura em que este repete todo o processo, e assim consecutivamente, até terminarem os *flashcards*. Este segundo momento não só serviu os intuítos investigativos da minha colega de díade, nomeadamente em relação à motivação dos alunos neste tipo de jogos, como também foi importante para retirar dados para o meu estudo, na medida em que a videogravação, feita num plano muito próximo, permite perceber as seguranças/incertezas dos alunos relativamente à separação dos vários objetos apresentados.

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para podermos analisar e refletir sobre até que ponto os objetivos que definimos foram cumpridos, recolhemos um conjunto de dados que nos permitiram fazer uma análise rigorosa da realidade. Uma vez que o projeto de investigação se enquadra no plano da investigação-ação, onde o professor é encarado também como um investigador, cabe ao professor recolher informação acerca da sua intervenção ou ação, para ver os efeitos da sua prática. Neste caso foram recolhidos alguns dados relevantes face aos objetivos da investigação.

Segundo Latorre, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que se dividem em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação (centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo);
- Técnicas baseadas na conversação (centradas na perspetiva dos participantes, enquadrando-se nos ambientes de diálogo e interação) com recurso ao inquérito por questionário e/ou por entrevista;
- Técnicas baseadas na análise de documentos (centradas na perspetiva do investigador, implicando uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação) (Latorre, em Coutinho et al., 2009, p.373).

Os instrumentos e técnicas selecionados e utilizados para a recolha de dados são apresentados no quadro 8, sendo eles – observação direta, videogravação das diferentes sessões do projeto, registos fotográficos, produções dos alunos, notas de campo, inquérito por questionário aos alunos relativo a uma avaliação global do projeto (Anexo 27), tal como podemos ver no quadro 8.

<b>Sessão 0</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inquérito por questionário: “A minha biografia linguística”;</li><li>- Observação direta;</li><li>- Notas de campo.</li></ul>
<b>Sessão 1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Videogravação;</li><li>- Observação direta;</li><li>- Notas de campo;</li><li>- Fichas dos alunos “<i>Colours multilanguage matching game</i>” (produções dos alunos);</li><li>- Inquérito por questionário.</li></ul>



<b>Sessão 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Inquérito por questionário.</li> </ul>
<b>Sessão 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Inquérito por questionário.</li> </ul>
<b>Sessão 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo;</li> <li>- Desenhos (produções dos alunos);</li> <li>- Inquérito por questionário.</li> </ul>
<b>Sessão complementar 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>
<b>Sessão complementar 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>
<b>Sessão complementar 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação;</li> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>

Quadro 8 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

### 2.4.1. Observação direta

Para responder à questão de investigação, optámos por recolher os dados através da observação direta, completada pela videogravação das sessões e transcrição de excertos significativos, para uma maior precisão e objetividade. Esta opção deveu-se ao facto de que os métodos de observação direta “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 196). A técnica de observação direta que privilegiámos neste estudo foi a observação participante, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) esta é a técnica mais utilizada na investigação qualitativa. Na observação participante, o professor, enquanto investigador, deve assumir um papel de estudioso junto da população observada, procurando sempre uma posição privilegiada na observação de todos os intervenientes (Carmo & Ferreira, 1998). Deste modo,

esta técnica possibilita-nos uma recolha de dados mais abrangente e completa para a análise dos dados do nosso projeto.

Contudo, a observação participante tem as suas desvantagens, visto que o observador desempenha dois papéis, o de investigador e o de responsável pela implementação do projeto, ou seja, pela organização das aulas, tornando-se difícil fazer os registos do observado (Pardal & Correia, 1995). Assim sendo, esta técnica pode levantar alguns constrangimentos, tais como: problemas no registo das observações, devido ao facto de, neste caso, a investigadora ser simultaneamente a dinamizadora da sessão; e dificuldades na recolha de informação, através da memória que, por si só, não constitui um elemento fiável, pelo que deve ser complementada pela videogravação.

#### **2.4.2. Videogravação**

Para ultrapassar as dificuldades ao nível do registo das observações e para conseguirmos aceder às interações das crianças, optámos por proceder à videogravação das sessões, visto que não poderíamos depender apenas da nossa memória como auxiliar da observação, o que levaria a que alguns dados importantes para a nossa investigação se perdessem. Neste sentido, utilizámos a videogravação com o fim de podermos captar, com mais rigor, as situações e comportamentos dos alunos, bem como a forma e o conteúdo da comunicação, isto é, das interações verbais e não-verbais (Estrela, 1994, p. 29). Este tipo de técnica associa a imagem em movimento ao som, permitindo, ao investigador, obter uma repetição fidedigna da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que lhe possam ter escapado durante a observação direta.

Cohen e Manion (1994) acrescentam ainda que, num contexto de investigação educativa, o recurso ao vídeo permite ao investigador um registo exato dos comportamentos, das atitudes, das reações e dos diálogos ocorridos na intervenção. Para além disso, é necessário destacar que as gravações vídeo estão sempre disponíveis para análise posterior, melhorando, desta forma, a fiabilidade do estudo.

No entanto, e apesar de melhorarem a fiabilidade, não permitem um registo completo da reação de todas as crianças. No nosso caso, devido à existência de uma única câmara, surgiram pontos ocultos, pelo facto de haver apenas registo

em vídeo a partir de um único ponto. Salientamos também a tentação natural dos alunos quando se apercebem da presença de uma câmara de vídeo de reagirem de uma forma pouco natural, querendo exhibir-se para a câmara. Assim sendo, procurámos ter em atenção a não percepção da câmara por parte dos alunos, uma vez que esta “destabiliza por completo o normal funcionamento de uma aula” (Sousa, 2005, p. 201).

É de salientar que as crianças foram previamente informadas de que as sessões iriam ser gravadas e todos os EE assinaram uma declaração de consentimento, dando autorização para que os seus educandos fossem filmados (Anexo 28).

Estas gravações foram transcritas, de acordo com um conjunto de regras (Anexo 29), e submetidas a uma análise de conteúdo, que, como irei referir no capítulo seguinte, permitiu responder, com maior rigor, à questão de investigação.

#### **2.4.3. Fotografia**

No que se refere aos registos fotográficos, Bogdan e Biklen consideram-nos um instrumento relevante na recolha de dados, no âmbito da investigação qualitativa, sendo utilizados para “compreender o subjetivo” e “frequentemente analisados indutivamente” (1994, p. 183). Os mesmos autores consideram que o uso mais habitual da máquina fotográfica é feito “em conjugação com a observação participante”, pelo que, posteriormente, é “utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (ibidem, p. 189). O uso da máquina fotográfica pode ser benéfico em contexto de sala de aula, podendo “ser explorado de forma a desencadear informação sobre o ‘melhor’ que os sujeitos têm ou querem mostrar” (ibidem, p.141).

No cômputo geral, as “fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”, pois só assim a fotografia poderá ser entendida como “uma ferramenta do investigador educacional” (ibidem, p. 191).

Foi neste sentido que se utilizaram os registos fotográficos com grande frequência em todas as sessões neste estudo, essencialmente para captar momentos e

ações naturais das crianças, bem como para ilustrar todos os materiais produzidos.

#### **2.4.4. Notas de campo**

As notas de campo são, de acordo com Bogdan e Biklen, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p.150).

Apesar de terem sido uma técnica improvisada, este instrumento de recolha mostrou ser um instrumento essencial na medida em que, em alguns momentos, conseguimos, através das anotações escritas sobre situações, ações, conversas observadas e dinâmicas em que estivemos envolvidas, compreender as causas, os efeitos e as conexões entre as ações e os acontecimentos (Craveiro, 2007).

Relativamente ao conteúdo das notas de campo, este poderá ser descritivo, aludindo a uma imagem, ações e diálogos, podendo ainda ser reflexivo, na medida em que traduz as ideias e as preocupações do observador (Bogdan & Biklen, 1994). No nosso caso, o conteúdo das nossas notas de campo é essencialmente descritivo, uma vez que anotámos, por exemplo, algumas ações dos alunos e das professoras, conversas e respostas observadas.

#### **2.4.5. Produções dos alunos**

Outro instrumento de recolha de dados a que demos ênfase no nosso estudo prendeu-se com os trabalhos realizados pelos alunos (fichas de trabalho, desenhos e cartazes) que já foram enunciados ao longo da descrição das sessões. Estes instrumentos revelaram-se um recurso importante para o nosso estudo, pois através deles obtivemos uma representação dos conhecimentos que os alunos foram construindo ao longo das sessões.

#### **2.4.6. Inquérito por questionário**

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), um inquérito consiste “... em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los”, assim

sendo, “um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 2).

O questionário pode ter duas variantes:

- administração indireta: o inquiridor completa o questionário de acordo com as respostas dadas pelo inquirido;
- administração direta: o inquirido preenche o questionário.

No nosso estudo foi realizado um inquérito por questionário, no final das sessões, e o questionário apresentava dois tipos de questões: questões abertas (onde o inquirido responde como quer e sabe) e questões fechadas (onde o inquirido seleciona uma resposta, da lista de respostas que é preestabelecida pelo inquiridor) (Ghiglione & Matalon, 1997).

### **Síntese**

O grande objetivo deste terceiro capítulo é apresentar a metodologia de investigação adotada neste estudo.

Assim, num primeiro momento, refleti sobre a natureza qualitativa do estudo, essencialmente por querer tentar “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Caracterizei ainda a metodologia do meu estudo como sendo de tipo investigação-ação, essencialmente porque a ação e a reflexão sobre a prática foram aspetos primordiais na minha investigação.

Ainda neste capítulo caracterizei o grupo com o qual eu e a minha colega de diáde desenvolvemos o projeto, de maneira a perceber se este era adequado aos interesses e necessidades das crianças. Verificámos que o projeto se adequava à idade das crianças e à diversidade linguístico-cultural do grupo, tendo esta sido uma motivação acrescida para conseguir trabalhar a EDLC e a EDS desde os primeiros anos de escolaridade. As sessões, as atividades e os recursos por nós construídos foram também descritos neste capítulo, bem como os métodos e instrumentos de recolha de dados, definidos para conseguir perceber os efeitos que o programa de intervenção teve nos conhecimentos e atitudes das crianças face à diversidade e ao ambiente.

Assim, no próximo capítulo procuro analisar os dados recolhidos, de forma a conseguir responder ao meu objetivo de investigação central que visa compreender como podemos articular o ensino de Inglês curricular no 1.º CEB com atividades promotoras de uma cidadania planetária assente no respeito pelos outros e pela natureza, através de uma abordagem de EDLC e EDS.

## **Capítulo 3 – Apresentação e análise dos dados**

Após a apresentação do projeto de intervenção e justificadas as opções metodológicas tomadas, neste capítulo, focar-me-ei sobre a análise e discussão dos dados recolhidos no decorrer do projeto. Esta análise tem por base a minha questão de investigação: “Que conhecimentos e atitudes desenvolvem os alunos, com uma abordagem de educação para a diversidade linguística e cultural e para um desenvolvimento sustentável, nas aulas de inglês do 1.º CEB?”. Por conseguinte, o grande foco estará nos efeitos do projeto a nível do desenvolvimento dos conhecimentos e atitudes das crianças face à diversidade linguística e cultural e ao meio ambiente.

Num primeiro momento, explico o enquadramento da metodologia de análise privilegiada (análise de conteúdo), e dela decorrente, o processo de definição e construção das categorias e subcategorias de análise.

De seguida, passo a apresentar a interpretação e discussão dos dados, analisando os resultados obtidos em cada uma das categorias e subcategorias de análise. Desta forma, e após a análise das categorias “conhecimentos” e “atitudes”, procedo finalmente à discussão global dos resultados obtidos e procuro mostrar de que forma este projeto permitiu compreender de que modo a EDLC pode ser articulada com uma EDS, no processo de desenvolvimento curricular de Inglês do 1.º CEB, e que vantagens essa abordagem pode representar para os alunos envolvidos.

### **3.1. Metodologia de análise de dados**

Dada a natureza deste estudo, assente numa metodologia de investigação-ação e numa recolha de dados que procurou registar as interações dos participantes no estudo, privilegiámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que esta se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). Em particular, a análise de conteúdo consiste numa descrição dos dados recolhidos, de maneira objetiva e sistemática, e na sua interpretação pelo investigador, permitindo não só descrever as situações, mas também interpretá-las, no sentido de compreender e explicar o objeto de estudo e os seus significados.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, pois deve ser efetuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções claras para que investigadores diferentes alcancem resultados semelhantes; sistemática, dado que todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objetivos que o investigador pretende atingir; e quantitativa, uma vez que, na maior parte das vezes, a frequência dos elementos considerados significativos é calculada. Este processo descritivo alicerça a reflexão decorrente da interpretação dos dados.

Por outras palavras, a análise de conteúdo consiste na descrição dos dados recolhidos, com vista a extrair sentido/significado das informações apuradas (Coutinho, 2005). Esta técnica apresenta duas dimensões: a “dimensão descritiva”, que se refere à narração do que ocorreu e a “dimensão interpretativa”, que diz respeito a questões do investigador em relação ao objeto de estudo. Partindo da definição de Bardin (1977), Carmo e Ferreira entendem que:

a descrição (a enumeração resumida após o tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa de realização numa análise de conteúdo e a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (1998, p. 252).

A análise de conteúdo é, sem dúvida, a técnica mais adequada ao meu estudo, na medida em que me permite interpretar o texto, neste caso, sobretudo no que diz respeito às falas e expressões retiradas das transcrições das videogravações das sessões, identificando a informação específica e organizando-a em categorias, o que facilita o processo inferencial com base na mesma (Bardin, 1977). Neste sentido, a análise preliminar dos dados permite realizar a categorização do conteúdo, que tem como finalidade a realização de relações lógicas e justificadas (ibidem). A ideia base de todo este processo é a de que os “signos/símbolos/palavras – as unidades de análise – podem organizar-se em categorias conceituais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2005, p. 173).



Em todo este processo, a categorização tem um papel central, pois permite que os dados recolhidos estejam organizados de acordo com categorias. Estas categorias são uma “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem” (Bardin, 1977), assemelhando-se a

caixas (...) dentro das quais são distribuídos objetos, como por exemplo aqueles (...) que seriam obtidos se se pedisse aos passageiros de uma composição de metro, que esvaziassem as malas de mão. A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial (p. 37).

Na prática, a análise de conteúdo compreende, no seu processo, três grandes fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1977).

A fase da pré-análise diz respeito à escolha dos documentos que serão submetidos à análise, na qual o investigador organiza o processo de análise, formulando hipóteses para a elaboração e organização de indicadores que lhe permitam uma interpretação final eficaz. No meu estudo, esta fase correspondeu ao momento em que organizei os dados que recolhi, com o intuito de elaborar um esquema objetivo que me permitisse construir conhecimento acerca das problemáticas do meu estudo. Neste sentido, após realizar uma leitura profunda dos dados recolhidos, procedi à escolha daqueles que representavam e continham informações acerca das problemáticas do estudo. Para tal, foquei-me nas videograções de todas as sessões implementadas, transcritas nas partes mais pertinentes, para não perder momentos significativos para o meu estudo, atendendo a critérios de rigor e precisão. De acordo com Susana Sá, as videograções, para além de possibilitarem analisar o conteúdo do discurso verbal, permitem, também, analisar a interação não-verbal, implícita na componente visual das mesmas, nomeadamente “as expressões faciais, os olhares, as expressões e posturas corporais, a comunicação tátil, a expressão das emoções e sentimentos, bem como a compreensão dos símbolos e dos signos” (2012, p. 219). Para além das videograções, foquei-me igualmente no conteúdo dos inquéritos por questionário, bem como nos registos dos alunos

(fichas de trabalho e notas de campo de atividades realizadas pelos mesmos durante as sessões).

Numa segunda fase, de exploração do material, procedi à categorização do texto em função dos eixos previamente formulados. É importante ter em conta que antes da exploração do material, há que prepará-lo e organizá-lo e, para tal, é necessário formular hipóteses ou objetivos de investigação, no sentido de elaborar indicadores precisos e fiáveis que nos vão permitir analisar os dados e orientar-nos para a escolha do material que será sujeito à análise (Carmo & Ferreira, 1998).

Importa referir que, na fase de exploração do material, recorri à utilização de categorias definidas *a priori*, com base no quadro teórico apresentado no primeiro capítulo, e em função da minha questão de investigação e dos meus objetivos do estudo. No entanto, o processo de categorização também surgiu, em parte, do próprio material de análise e foi melhorado à medida que fui explorando os dados, articulando de uma forma mais clara as categorias pré-definidas e fazendo surgir outras categorias que me pareceram mais pertinentes para a análise.

Por último, numa terceira fase, procedi ao tratamento dos dados e à interpretação dos mesmos como um todo, de acordo com as categorias determinadas anteriormente e os objetivos do meu estudo. Durante este processo, é importante não esquecer o facto de estarmos a analisar dados provenientes de discursos produzidos num determinado contexto, o que se torna uma enorme limitação para a análise. Nesta linha de pensamento, Esteves (2006) explica que se torna “imprescindível que se tenha em consideração o contexto situacional da produção dos discursos, o seu conteúdo e a sua forma” (p. 144). Torna-se importante referir que, de facto, o investigador é uma peça importante na recolha e análise dos dados, não sendo neutro nem alheio à investigação, uma vez que os investigadores procuram ter em conta o contexto dos sujeitos, demonstrando empatia e identificando-se com eles para tentarem compreender as perspetivas daqueles que estão a estudar (Carmo & Ferreira, 1998). No meu caso, sendo investigadora e dinamizadora das sessões, foi importante proceder igualmente a uma análise da minha intervenção como professora, bem como das

estratégias e atividades implementadas e materiais pedagógico-didáticos adotados, com vista à reformulação das práticas futuras.

Tendo, então, descrito a relevância da escolha da análise de conteúdo como técnica de análise de dados, explicito, de seguida, as categorias de análise a partir das quais organizei a análise dos dados.

### **3.2. Categorias de análise**

Tendo em conta que os objetivos do meu estudo passam por compreender modos de educação para a diversidade linguística e cultural, aliados à promoção de comportamentos sustentáveis, e avaliar as potencialidades educativas de atividades realizadas em função dos mesmos, em aula de Inglês curricular do 1.º CEB, tive a necessidade de criar duas categorias. Uma vez que importa avaliar as potencialidades do projeto de intervenção, atendendo à voz dos participantes, cumpre refletir sobre os efeitos que este teve para os alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos e atitudes. Deste modo, procurei indícios desse desenvolvimento nas interações em aula e em fichas e trabalhos produzidos pelos alunos.

O processo de categorização foi uma tarefa complexa, demorada e que foi reformulada várias vezes, dado que algumas subcategorias foram alteradas, outras acrescentadas e algumas eliminadas, com o intuito de esboçar um esquema-base de categorias fixo e completo.

A escolha das categorias foi feita tendo em conta quatro características que Carmo e Ferreira (1998) dizem serem fundamentais. As categorias devem ser exaustivas – uma vez que todo o conteúdo que se pretende analisar deve ser, integralmente, incluído nas categorias consideradas; exclusivas – os mesmos elementos só devem apenas pertencer a uma categoria e não a várias; objetivas – a natureza de cada categoria deve ser explicitada de forma clara para que diferentes codificadores consigam classificar os vários elementos nas mesmas categorias; pertinentes – devem manter a exclusividade no que diz respeito à relação com os objetivos e com o conteúdo que se pretende classificar.

Desta forma, a análise dos dados foi dividida em duas categorias que, por sua vez, se desdobram em subcategorias, com os respectivos descritores de desempenho (ver Quadro 9).

Categoria	Subcategoria	Descritores de Desempenho
<b>C1. Conhecimentos</b>	1.1. Conhecimentos sobre a diversidade linguística	<i>Unidades de registo em que a criança...</i> - compreende que no mundo existem diferentes povos com línguas e culturas distintas; - identifica palavras em línguas diferentes, aumentando o seu repertório linguístico; - reflete sobre semelhanças e diferenças entre as línguas a nível intra e interlinguístico.
	1.2. Conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente	<i>Unidades de registo em que a criança...</i> - identifica alguns problemas ambientais que afetam o mundo (por exemplo, poluição); - identifica comportamentos sobre a preservação do meio ambiente (por exemplo, não desperdiçar água/não (ILTEC, 2003-2005);deixar a água a correr, enquanto lavamos os dentes); - reconhece os ecopontos, identificando os materiais a colocar em cada um.
<b>C2. Atitudes</b>	2.1. Atitudes e comportamentos ambientais	<i>Unidades de registo em que a criança parece...</i> - revelar preocupação com os problemas ambientais que nos rodeiam; - expressar-se sobre a importância de adotar comportamentos amigos do meio ambiente; - manifestar o desejo de sensibilizar os outros para a importância da separação dos resíduos.
	2.2. Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas	<i>Unidades de registo em que a criança parece...</i> - manifestar curiosidade por outras línguas e culturas; - revelar atitudes de respeito face a outras culturas, tradições e modos de vida; - reconhecer que a diversidade e as diferenças contribuem para um mundo mais rico.

Quadro 9 – Categorias, subcategorias de análise e descritores de desempenho

No que diz respeito à primeira categoria, **Conhecimentos**, importa referir que nunca foi minha intenção, durante a implementação do projeto, promover um saber enciclopédico, mas sim despertar em cada criança a curiosidade e o desejo de saber, de experimentar e de aprender. Desta forma, a análise desta categoria passa essencialmente por perceber se a criança desenvolveu uma atitude crítica que lhe permita compreender e relacionar o mundo que a rodeia e a sua língua materna (que é, no fundo, a que conhece desde à nascença) com as diferentes realidades linguísticas e culturais que lhe foram apresentadas neste projeto.

Quanto à segunda categoria, **Atitudes**, é relevante mencionar que não foi também meu propósito mudar e transformar atitudes. Aliás, o tempo que tivemos para implementar o projeto nunca nos permitiria conseguir fazê-lo. Assim, a análise desta categoria passará essencialmente por saber se a criança desenvolveu uma consciencialização a nível ambiental, nomeadamente a nível da compreensão de que as nossas ações influenciam o nosso planeta e se manifestou sinais de respeito e abertura face ao Outro e face à diferença e à diversidade.

### **3.3. Análise e discussão dos dados**

Nesta secção, é meu intuito compreender que conhecimentos e atitudes as crianças que participaram no projeto desenvolveram, no que diz respeito às subcategorias enunciadas.

#### **3.3.1. Categoria 1 – Conhecimentos**

Nesta categoria, serão analisados os conhecimentos demonstrados pelas crianças ao longo das sessões do projeto de intervenção. Esta primeira categoria foi dividida em duas subcategorias, “1.1. Conhecimentos sobre a diversidade linguística” e “1.2. Conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente”, que considero serem os domínios que melhor se enquadram nos objetivos e na problemática do meu estudo. Para tal, recorrerei aos dados recolhidos a partir de vários instrumentos, como a transcrição de excertos videogravados, as notas de campo, as fichas de trabalho dos alunos e os inquéritos por questionário.

### 3.3.1.1. Subcategoria “Conhecimentos sobre a diversidade linguística”

Assim sendo, no âmbito da primeira subcategoria, “1.1. Conhecimentos sobre a diversidade linguística”, analisei os dados em que a criança revela que, agora, tem um maior conhecimento relativamente à diversidade linguística existente no mundo, nomeadamente no que se refere a línguas românicas e germânicas.

Na sessão 1, pedimos que os alunos identificassem as cores nas línguas espanhola, francesa e alemã a partir dos conhecimentos sobre a língua portuguesa e inglesa (Anexo 13). Assim, optámos por analisar as respostas dadas pelas crianças em relação a cores, cujo nome é semelhante nas línguas românicas, por exemplo, “verde” (português) / “verde” (espanhol) / “vert” (francês), por contraste com as línguas germânicas, ou seja, “green” (inglês) e “grün” (alemão). Por essa razão, as cores analisadas quanto à semelhança entre palavras da mesma família foram “branco” e “verde”. Por seu turno, foi nosso objetivo que os nossos alunos construíssem conhecimento sobre palavras comuns a várias línguas, na medida em que são empréstimos linguísticos de outra língua. Neste campo, analisámos a cor “laranja”.

Assim, no que diz respeito às cores, constatámos que a maioria dos alunos foi capaz de reconhecer a semelhança entre as palavras que designam as cores nas línguas românicas e entre aquelas pertencentes à família de línguas germânicas, como podemos observar na seguinte tabela. Optámos por analisar os vocábulos em várias línguas referentes às cores “branco” e “verde”, uma vez que nestes se observa claramente a distinção entre a família das línguas germânica e românica.

Respostas corretas por n.º de sujeitos				
	Inglês	Espanhol	Francês	Alemão
Branco	19	26	24	17
Verde	25	26	24	20
Laranja	26	25	26	26

Quadro 10 – Compilação de dados “Colours multilanguage matching game”

No entanto, apenas dezassete crianças conseguiram identificar a semelhança entre a palavra “white” e “weiß”, porque têm maior grau de opacidade, nomeadamente por esta última apresentar uma letra que não encontramos no alfabeto latino.

Relativamente à palavra “laranja”, quase todos os alunos conseguiram identificar a semelhança entre as várias línguas. A este respeito, o aluno A4 expressou a sua surpresa em relação às semelhanças entre palavras de línguas diferentes, demonstrando uma certa satisfação pelo facto de conseguir compreender a transparência linguística:

A9 – Teacher, este jogo é super fácil

PE2 – Achas//olha que não é assim tão simples

A9 – Eu já descobri o cor de laranja//é igual em todas as línguas/menos em espanhol que é *naranja*

PE2 – Muito bem//mas/apesar de se escrever de forma igual/lê-se de maneira diferente

A9 – Em espanhol também se escreve e lê quase igual ao português  
(Sessão 1, vídeo 2, 00:12:20/00:12:40)

Uma aluna demonstrou, também, capacidade para estabelecer relações entre as línguas focadas no jogo:

A5 – Teacher/o cor de rosa é igual no espanhol/no alemão e no francês//só no inglês é que é *pink*

PE2 – Não é bem assim, em francês é *rose*, não é *rosa*

A5 – Oh↗ (encolhe os ombros)/é quase igual

(Sessão 1, vídeo 2, 00:13:10/00:13:25)

No que diz respeito a este episódio, a aluna A5 depreende que a palavra escrita para designar a cor “rosa” é igual em todas as línguas apresentadas, à exceção da língua inglesa. As semelhanças são tantas que o facto de esta cor em alemão ser “rose” passou despercebido, pelo que a aluna não dá relevância a este facto e inclusive encolhe os ombros, quando explicamos esse aspeto.

Quando perguntámos aos alunos a razão pela qual uma palavra era igual em línguas de famílias diferentes, obtivemos diferentes respostas, como se observa neste excerto transcrito:

PE2 – Por que é que acham que a cor *orange* é parecida em línguas de famílias diferentes?

A7 – Porque é igual em todas as línguas

PE2 – Sim/mas por que é que é igual em todas as línguas?

A22 – Porque foi um português que lhes ensinou

PE2 – Não foi um português que lhes ensinou//essa palavra vem de um povo mais antigo//um povo que habitou a Península Ibérica//alguém sabe que povo foi esse?

A8 – Nós falámos isso com a nossa professora

(Sessão 1, vídeo 2, 00:14:09/00:15:16)

Neste excerto, a partir do vocábulo “orange”, a professora procurou que os alunos refletissem sobre a história das línguas, mobilizando conhecimentos adquiridos em outras áreas disciplinares. Neste caso, um aluno recorre ao que aprendeu na aula de Estudo do Meio para descobrir qual era a língua de onde essa palavra é originária. No seguimento deste diálogo, houve oportunidade de concretizar melhor esta ideia, como se observa no seguinte excerto:

PE2 – Muito bem/quem acham que foi?

A1 – Foram os romanos

PE2 – Sim/os romanos também habitaram a Península Ibérica/mas não foram os romanos

A10 – Teacher/eu sei/os chineses <INT>

A2 – Os muçulmanos

PE2 – Very good↗/foram os árabes/e o nome desta cor entrou em diversas línguas

(Sessão 1, vídeo 2, 00:15:17/00:16:20)

Assim, observamos que os alunos puderam compreender que existe contacto entre línguas e entre povos, e que o mesmo enriquece as sociedades.

No final da sessão 1, em jeito de síntese, procurámos estabelecer um diálogo com os alunos sobre a diversidade de línguas no mundo, como se observa na seguinte transcrição:

PE1 – Bem/já falámos sobre diversas línguas//vocês acham que são todas importantes ou há línguas mais importantes do que outras?

A15 – Não/são todas importantes//elas são todas iguais/só as falas é que são diferentes

PE1 – Então se as falas são diferentes/as línguas são necessariamente diferentes//por exemplo/o português é igual ao inglês?

A15 – Não/mas todas têm direito de existir

A2 – Claro que há línguas mais importantes//o chinês é mais importante do que o português

PE1 – Ai é//Então porquê?

A2 – Porque há muita gente no mundo a falar chinês

(Sessão 1, vídeo 3, 00:18:07/00:19:01)



A partir deste excerto, verificamos que os alunos têm consciência de que todas as línguas são importantes, embora algumas tenham um estatuto diferente, quanto ao número de falantes. É curioso notar que o aluno A2 nomeia o mandarim (“chinês”) e não o inglês como sendo mais importante, precisamente por saber que o primeiro é o idioma com o maior número de falantes nativos. Na verdade, na sessão em que realizámos a biografia linguística, alguns alunos já tinham mencionado este aspeto, uma vez que usufruíram de aulas de mandarim no ATL.

A par disso, é curioso verificar, neste episódio, alguma confusão quando um aluno refere que as línguas são todas iguais, com exceção das “falas”, que são diferentes. Parece-me que o aluno se refere primeiramente à linguagem partilhada por todos os seres humanos e à capacidade de comunicar verbalmente e só depois se refere às línguas propriamente ditas, estas sim, transmitem-se através da socialização primária pela aprendizagem e desenvolvem-se no contacto entre as pessoas, mudando continuamente, adaptando-se ao mundo e acompanhando a capacidade humana de inventar, comunicar, descobrir e de se relacionar. O aluno refere, ainda, que todas são importantes, revelando consciência da existência de várias línguas no mundo.

PE2 – A vossa língua materna é o português//Gostavam que fosse outra?

A26 – Não/eu não

PE2 – Porquê?

A17 – Porque o português é mais fácil de falar

PE2 – Então nunca vais querer aprender novas línguas//todas as línguas são difíceis de falar se não aprendermos

A17 – Sim/vou querer aprender inglês/para perceber músicas e filmes//são quase todos em inglês

(Sessão 1, vídeo 3, 00:20:05/00:21:00)

No que diz respeito a este episódio, constatamos que o aluno A17 não consegue ainda entender a aquisição da língua materna como um processo natural, catalogando-o como sendo “mais fácil”. A este respeito, Sim-Sim, Duarte, e Ferraz defendem que “os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes” (1997). Contudo, o aluno tem

consciência da difusão da língua inglesa pelo mundo, sobretudo pelo contacto com canções que ouve na rádio e em filmes que vê na televisão, bem como do seu estatuto de “língua franca”.

Na sessão 3, propusemos um jogo de separação de resíduos, em que cada um dos “recycle bins” possuía o nome do tipo de lixo reciclado em quatro línguas diferentes: inglês, espanhol, francês e alemão. Os alunos deveriam comparar as palavras nas várias línguas, através da inferência de semelhanças entre as mesmas, e combinar corretamente o resíduo com o respetivo ecoponto:

PE2 – Now/what colour is this? (a professora aponta para a parte verde do ecoponto)

Als – Green

PE2 – Ok/the green one is for...<INT>

Als – (ao mesmo tempo) Verde//vidro

PE2 – Uns dizem verde/outros dizem vidro//já sabemos que é verde//e o verde é para quê?

Als – Para o vidro

PE2 – In English/vidro é *glass*//e/se repararem/o *glass* e o *glas* em alemão são palavras parecidas/o inglês e o alemão

A16 – (interrompe e fala ao mesmo tempo que a professora estagiária) – O alemão só tem menos um “s”

PE2 – Calma (a professora estagiária faz um gesto para o aluno acalmar). O inglês e o alemão são línguas germânicas//e agora reparem no espanhol/*vidrio*//é parecido com o nosso vidro

A26 – Mas isso está escrito bem

(A professora hesita, balbuciando algo)

PE2 – Não/em espanhol tem aqui um “i”//enquanto nós em português dizemos vidro/em espanhol dizemos *vidrio*//olhem/e em francês também há qualquer parecença/*verre*

A26 – O “v” no início

PE2 – Sim/tem o som “v” no início da palavra

(sessão 3, vídeo 2, 00:04:10/00:05:00)

Neste momento da aula, a professora faz alusão a semelhanças existentes entre as várias línguas, sublinhando as palavras “glass” e “glas”, por pertencerem a línguas da família das línguas germânicas. Neste contexto, o aluno A16 reconhece que as palavras apenas diferem no “s” a menos. Quando a professora refere a semelhança entre as palavras “vidro”, na língua portuguesa, e “vidrio”, na língua espanhola, o mesmo aluno não consegue perceber a diferença entre ambas. Neste seguimento, a professora faz referência à palavra “verre”, na língua francesa, com o objetivo de salientar que estas línguas pertencem à mesma

família. Na verdade, alguns alunos conseguem deduzir, através das palavras apresentadas, que existe esta familiaridade. Assim, um outro aluno (A26) encontra semelhanças no som inicial “v”, reconhecendo esta relação filogenética. Assim sendo, observei que os alunos foram mais sensíveis à semelhança no início da palavra do que no seu interior, não sendo capazes de identificar que o vocábulo apresentava a vibrante “r” nos idiomas espanhol e francês.

Verificámos, por outro lado, que os alunos retêm conteúdos que mais lhes suscitam curiosidade e, inclusivamente, propiciaram momentos de riso durante a aula, como se observa no seguinte trecho transcrito:

PE2 – We have here two colours//two colours//i’m going to ask  
Alunos – (interrompem a professora, aos gritos) *Green*  
PE2 – (faço um sinal para o aluno não interromper a colega) (shhh.)  
I’m going to ask A5//what colours are these?//this one (apontando para a parte da caixa com a cor “verde”)  
A5 – *Green*  
PE2 – And this one? (apontando para a parte da caixa com a cor “vermelha”)  
A5 – *Red*  
PE – Esta sim, é a caixa do  
Als – (interrompem a professora, aos gritos) *Pilhão*  
PE2 – Olhem/pilhas em inglês diz-se *batteries*/mas sabem como é que se diz em espanhol  
(Um aluno põe o dedo no ar)  
(Outro aluno responde)  
A17 – *Pila*  
(Os alunos começam a rir) (Uma aluna põe a mão na boca)  
PE2 – Só estou a dizer isto porque realmente é uma palavra parecida com a nossa//nós dizemos pilha//os espanhóis tiram o “h” e depois vai dar uma outra palavra que na nossa língua significa outra coisa/mas é assim/há semelhanças e há diferenças entre as línguas//nem todas as palavras são iguais  
(sessão 3, vídeo 2, 00:05:35/00:06:45)

Neste episódio, é justificável a reação dos alunos quando ouvem a palavra “pila”, na língua espanhola. Os risos comprovam que os alunos percebem que a palavra em espanhol tem outro significado em português, é um “falso amigo”. O facto de uma aluna, muito espontaneamente, colocar a mão à frente da boca demonstra que tem noção de que a palavra, apesar de não ser uma asneira, é, de certa forma, inadequada ao contexto de sala de aula. E dada a idade dos alunos, é natural acharem engraçado um exemplo como este. É ainda interessante

verificar que, no inquérito por questionário feito aos alunos relativo a uma avaliação global do projeto (Anexo 27), realizado no final da implementação do mesmo, em 24 alunos, 7 referiram este exemplo quando respondem à pergunta 9 (“Ao longo das atividades em que analisaste várias línguas ao mesmo tempo, foste capaz de identificar algumas semelhanças e/ou diferenças entre elas? Se sim, consegues lembrar-te de algum exemplo?”). Isto demonstra que foi um aspeto linguístico que ficou na memória de alguns alunos, precisamente por ser um “falso amigo” e, em português, corresponder a um termo em calão.

Neste contexto, e refletindo *a posteriori* sobre o desenrolar da aula, creio que poderia ter aumentado o repertório linguístico-comunicativo dos alunos se tivesse também trabalhado a semelhança entre o inglês, o francês e o alemão.

Analizados os conhecimentos no âmbito da diversidade linguística, passarei, agora a focalizar os conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente.

#### **3.3.1.2. Subcategoria “Conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente”**

Assim sendo, no âmbito da segunda subcategoria, “1.2. Conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente”, analisarei as ocorrências em que se constatou que a criança pôde aprofundar os seus conhecimentos relativamente à preservação ambiental, nomeadamente no que se refere a questões ecológicas, como a separação de resíduos e a adoção de comportamentos benéficos/prejudiciais para o nosso planeta.

Na sessão 3, os alunos participaram num jogo de separação de resíduos e, numa fase inicial, tinham que identificar cada um dos ecopontos, de acordo com a cor e os respetivos rótulos. Após uma análise da videogravação desta sessão, verifiquei que a maioria dos alunos identificou com rapidez os cinco ecopontos: “Paper”, “Plastic”, “Glass”, “Organic Waste” e “Batteries”, no entanto, não conseguiram identificar imediatamente o ecoponto das “Cans” e do “E-waste”. É curioso notar que os ecopontos que os alunos não identificaram não existem no nosso país, na medida em que as latas, em Portugal, são colocadas no mesmo

contentor dos plásticos, o contentor amarelo, e os equipamentos elétricos colocados em pontos específicos, os Pontos Eletrão. Considero que estes aspetos, no âmbito da diversidade cultural, devem ser destacados em aula de língua inglesa, uma vez que contribuem para desenvolver a consciência de que certos elementos do funcionamento das sociedades não são universais, mas variam de acordo com o contexto regional/nacional e sócio-cultural. É importante referir que, antes do jogo, foi dada aos alunos a explicação de que as cores dos ecopontos não são iguais em todos os países. Esta explicação decorreu da visualização de um episódio da série de animação “Peppa Pig” – “Peppa Pig – Recycling” (Anexo 20), em que as cores dos ecopontos da casa da Peppa eram diferentes das cores dos ecopontos equivalentes no nosso país. Neste contexto, observei que os alunos foram capazes de perceber que as cores dos ecopontos não são iguais em todos os países, como se observa no seguinte excerto transcrito:

PE2 – Então/country/se eu pergunto assim//and what about your country?//o que é que acontece no vosso país?//as cores são as mesmas das da casa da Peppa?

Als – Não

PE2 – Então/vamos lá ver//onde é que vocês põem o *paper*?//o que é que é *paper*?

Als – Papel

PE2 – Qual é a cor?//what colour?

A22 – Azul

PE2 – Ok/in english

A22 – *Blue*

A19 – Teacher/na casa da Peppa era vermelho  
(sessão 3, vídeo 2, 00:05:35/00:06:25)

Relativamente à distinção dos resíduos quanto à sua separação nos ecopontos, a partir da análise da videogravação, nomeadamente no que se refere ao jogo, concluí que a maioria dos alunos conseguiu fazer corresponder os objetos ao respetivo ecoponto. No entanto, alguns objetos suscitaram dúvidas. Neste sentido, os alunos tiveram maior dificuldade em separar os seguintes objetos: “milk carton”, “yoghurt pot”, “detergent” e “makeup remover”. Na sessão 5, os alunos repetiram o mesmo jogo, dinamizado no ginásio da escola, pelo que observei que, nesta altura, já não tiveram qualquer hesitação na separação dos

resíduos, nomeadamente daqueles que primeiramente tinham causado maior incerteza.

Na sessão 4, desenvolvemos um diálogo inicial, em que pedimos aos alunos que enunciassem comportamentos benéficos e prejudiciais para o meio ambiente. Neste contexto, os alunos conseguiram enumerar diferentes problemas ambientais que afetam o mundo, como a poluição, o corte de árvores, entre outros, como se observa no seguinte excerto:

PE2 – Can you tell me some right and wrong behaviours?/do you know what does this mean?/behaviours?//comportamentos?//Can you tell me some good behaviours?

A15 – Bons

PE2 – Bons quê?//behaviours?//comportamentos/to help the environment/o que é que eu disse?

Als – Ambiente

PE2 – Então/podem dizer-me coisas boas para ajudar o meio ambiente?

Als – Separar os lixos/não pôr lixo no chão/fechar as torneiras/desligar a televisão quando não estamos a ver

P – Very good/e agora the bad things

A8 – As más

PE2 – Very good/as coisas prejudiciais para o meio ambiente↗

A4 – Poluição

PE2 – Ok/e mais↗

A5 – Cortar as árvores

A25 – Pôr lixo na praia

(Sessão 4, Vídeo 1, 00:15:34/00:17:02)

Através deste diálogo, pude observar, igualmente, que apenas alguns alunos nomearam aspetos positivos e negativos de preservação do meio ambiente. No entanto, no final da sessão em que trabalhámos esta questão, através das respostas dadas numa ficha de trabalho, constatei que os alunos conseguiram identificar vários comportamentos para além dos que referiram inicialmente. Assim, num exercício em que se pediu que distinguíssem comportamentos benéficos e prejudiciais (Anexo 24 – *part 2*), obtiveram-se os seguintes resultados (Quadro 11).

Identificação de	comportamentos benéficos (n.º)	n.º de sujeitos	comportamentos prejudiciais (n.º)	n.º de sujeitos
	1-2	5	1-2	4
	3-4	8	3-4	7

4-6	13	4-6	15
-----	----	-----	----

Quadro 11 – Exercício sobre *right/wrong behaviours*

Da leitura das respostas compiladas, pode observar-se que cinco alunos identificaram um ou dois comportamentos benéficos e quatro identificaram um ou dois comportamentos prejudiciais; oito alunos conseguiram identificar entre três e quatro comportamentos benéficos e sete alunos assinalaram o mesmo número de comportamentos prejudiciais. A maioria dos alunos conseguiu apontar entre quatro a seis comportamentos benéficos (treze alunos) e prejudiciais (quinze alunos).

Em suma, verifiquei que os alunos mobilizaram saberes prévios sobre a salvaguarda do meio ambiente e desenvolveram conhecimentos sobre outros aspetos abordados ao longo das sessões do projeto.

Depois de analisar os conhecimentos dos alunos referentes à preservação do meio ambiente, considerei pertinente avaliar se esses saberes se refletiam nas suas ações diárias e em atitudes de sustentabilidade ambiental, no âmbito da categoria “Atitudes”, nomeadamente na subcategoria 2.1. “Atitudes e comportamentos ambientais”.

### 3.3.2. Categoria 2 – Atitudes

A segunda categoria, “Atitudes”, foi subdividida em duas subcategorias (Quadro 9). No que diz respeito à primeira subcategoria, “2.1. Atitudes e comportamentos ambientais”, pretendi analisar as ocorrências em que os alunos demonstram reconhecer a influência dos problemas ambientais na sustentabilidade global, bem como se os alunos revelam atitudes e comportamentos benéficos para a preservação do meio ambiente. Relativamente à segunda subcategoria, “2.2. Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas”, pretendo analisar dados que remetam para sinais de respeito, abertura e recetividade face ao Outro, nomeadamente no que diz respeito à diversidade de famílias.

Deste modo, passo a discutir os resultados obtidos tendo em conta as categorias apresentadas.

### 3.3.2.1. Subcategoria “Atitudes e comportamentos ambientais”

Relativamente à primeira subcategoria, “2.1. Atitudes e comportamentos ambientais”, foi pedido, no final da sessão 4, que os alunos desenhassem algo que poderiam fazer para ajudar o meio ambiente (Anexo 26 – *part 1*) e foi posteriormente pedido a cada um dos alunos que explicasse o respetivo desenho (Anexo 26 – *part 2*).

Depois de analisados os desenhos e as explicações dos alunos, verifiquei que parecem revelar alguma consciência ambiental, na medida em que ilustram comportamentos praticados no seu quotidiano. Assim, cinco alunos desenharam a ação de separação dos resíduos (A2, A3, A14, A16 e A26); dois alunos ilustram o cuidado em não deitar lixo no chão (A11 e A22); dois alunos expressam-se sobre o desperdício da água (A13 e A24); um aluno assinala a importância de plantar árvores (A12); dois alunos aludem ao facto de não se usarem meios de transporte motorizados, quando é possível andar a pé (A1 e A9); e um aluno ilustra a necessidade de preservação do planeta, de modo a ajudar o planeta a tornar-se num lugar melhor (A21).



Figura 15 – Desenho sobre a preservação do meio ambiente

No final do projeto, pedimos aos alunos que se vissem como super-heróis e referissem a sua arma secreta para salvar o planeta terra dos vilões do desperdício e da poluição (Anexo 27 – *part 1*). A partir da análise das respostas (Anexo 27 – *part 2*), verificámos que os alunos foram bastante criativos nas mesmas, parecendo evidenciar entusiasmo pela proteção da natureza, bem como consciência ambiental. A título de exemplo, alguns alunos deram as seguintes



respostas – A minha arma secreta é... “uma varinha mágica que faça plim e, de repente, o lixo todo desaparece” (A6); “um comando que apague o lixo” (A9); “o aspirador da minha mãe para limpar as ruas” (A25); “uma pá para limpar as praias” (A19); “usar os meus super punhos e bater com toda a força até fazer uma batatada contra a poluição” (A15); “plantar muitas árvores, porque são o pulmão do planeta” (A5); “inventar uma máquina que transforme o lixo em árvores” (A16); “ajudar os animais, como o panda, que têm pouca comida” (A12); e “guiar um submarino para eu e os meus colegas salvarmos os peixinhos que estão doentes” (A24), entre outras. É ainda curiosa a resposta da aluna A8: “soprar a poluição do ar para não ter mais asma”, sabendo pela PT, através de um questionário implementado no início do ano (Anexo 5), que esta aluna sofre de dificuldades respiratórias, decorrentes desta doença.

### **3.3.2.2. Subcategoria “Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas”**

No que diz respeito à segunda subcategoria, “2.2. Atitudes face aos outros, às línguas e às culturas”, foi estabelecido um diálogo com a turma antes da visualização do *The Family Book* de Todd Parr e, posteriormente, após a mesma. Neste sentido, analisei as ocorrências em que se constatou que a criança manifestou sinais de respeito, abertura face ao Outro e face à diferença.

Deste modo, quando perguntado aos alunos, no início da sessão, o que é, para eles, “família”, as respostas não dizem respeito a sentimentos, mas a aspetos do quotidiano que não são definidores do conceito de “família” na sua essência, como podemos ver no seguinte excerto:

PE2 – So/you have learnt some vocabulary about family//but what does the word family mean for you?//o que é que a palavra família significa para vocês?

A2 – Os meus pais e o meu irmão

PE2 – In English

A2 – Fathers and brother

PE2 – Fathers, no//when we talk about father and mother, we say parents//and what about the feelings you have for them?//quais são os sentimentos que tens por eles?

A2 – Às vezes são chatos/principalmente o meu irmão

PE2 – Por que é que achas isso?  
A2 – Porque nunca me deixa jogar no telemóvel dele  
(Sessão 2, Vídeo 3, 00:04:11/00:15:13)

É curioso notar neste episódio que o aluno não dá relevo a sentimentos como amor e carinho. Refere as novas tecnologias, como sendo um alvo de discórdia entre ele e o irmão. O termo “chato” denota, neste contexto, que existe uma relação afetuosa entre ambos, no entanto, esses sentimentos de afeto não são expressamente ditos.

Considere importante estabelecer um diálogo inicial com os alunos acerca das suas famílias, de modo a desenvolver um processo autorreflexivo que permitisse pensar sobre as características das suas próprias famílias para, num segundo momento, refletir sobre outros modelos de família.

Assim, depois de projetado o livro: *The family book* e esclarecido todo o vocabulário, os alunos foram confrontados com a diversidade de famílias existente atualmente. Foi explicado aos alunos que o conceito de família se alterou profundamente, na medida em que as mudanças sociais se refletiram significativamente na criação de um novo modelo de família, muito diferente do chamado “modelo tradicional”. Neste sentido, os alunos compreenderam que nos dias de hoje há diferentes tipos de famílias: umas são “big”, outras “small”; umas “are the same colour”, outras “are different colours”; algumas famílias “have a stepmom or stepdad and stepsisters or stepbrothers”; outras “adopt children”; algumas “have two moms or two dads”; outras “have one parent instead of two”. No entanto e, apesar de todas as diferenças que possam existir, sentimentos de carinho: “All families like to hug each other!”; sentimentos de perda de um ente querido: “All families are sad when they lose someone they love.”; celebração de ocasiões especiais: “All families like to celebrate special days together!” e sentimentos de entreajuda: “All families can help each other be STRONG!” são comuns a todas as famílias. A propósito desta diversidade, o aluno A26 revelou entusiasmo ao fazer alusão à sua própria família, como se pode verificar nesta intervenção:

A26 – Teacher/os meus tios separaram-se e a minha tia casou-se com um homem que tem dois filhos//agora o meu primo tem mais dois irmãos//eu acho isso muito fixe

(Sessão 2, Vídeo 3, 00:16:18/00:16:30)

De uma forma geral, os alunos mostraram receptividade e abertura perante a diferença e a aceitação do Outro, tal como podemos comprovar pelos desenhos (Anexo 18 – *part 1*) e pela explicação dada pelos próprios alunos relativa aos mesmos (Anexo 18 – *part 2*). Por conseguinte, o desenho da aluna A21 que retrata quatro famílias diferentes (uma com um pai de ascendência africana, uma mãe caucasiana e uma filha de cor branca; outra com um pai caucasiano, uma mãe de ascendência africana e um filho de cor negra; uma com ambos os pais separados, cada um com o seu filho; uma com dois pais e um filho) é revelador dessa diversidade (Figura 16).



Figura 16 – Desenho: “*A different family*”

O desenho de uma outra aluna (A22) em que os pais surgem separados por um traço e a criança no meio de ambos, envolta num coração, mostra que, apesar da separação dos pais, vai continuar a existir sempre amor pelo filho (Figura 17).

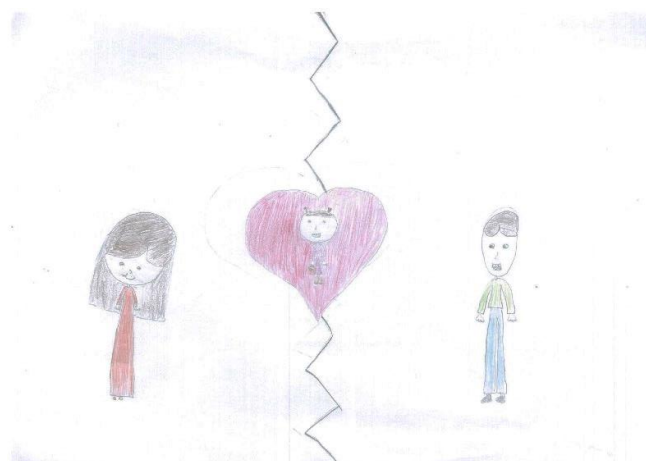


Figura 17 – Desenho: “*A different family*”

É importante referir que, quando a aluna explicou o que desenhou, afirmou identificar-se com a menina do desenho, na medida em que os seus pais também estavam separados, mas que diziam que a iriam amar sempre.

O desenho do aluno A17 (Figura 18) ilustra uma mãe com três filhos, retratando, assim, uma família monoparental (neste caso, sabemos por informação fornecida pela PT que a situação familiar deste aluno é muito complicada, na medida em que vive só com a mãe e os seus dois irmãos, sendo o seu trabalho a única fonte de sustento da família).



Figura 18 – Desenho: “A different family”

É interessante realçar que muitos destes desenhos podem ser o reflexo da situação pessoal dos alunos, de qualquer forma, parecem ser reveladores de que os alunos acolheram toda esta diversidade e que compreenderam que esta está presente na maioria das famílias da sociedade atual, contribuindo, desta forma, para um mundo mais diversificado e rico. É, então, perceptível, pelos desenhos, que os alunos compreenderam que o modelo patriarcal de família já não é o único e que, por sua vez, existem novos modelos familiares.

A título de exemplo, o desenho do aluno A18 (Figura 19) retrata um pai de ascendência africana e uma mãe de fisionomia oriental); outro aluno (A7) desenha uma família monoparental, com apenas a mãe e os três filhos); outros desenharam pais ou mães homossexuais (A6, A12 e A21) e, ainda, outra aluna (A14) desenha uma nova família reconstituída, onde existem novas uniões

conjugais, por isso, a aluna ter legendado dois membros da família como: “stepdad” e “stepmum”.



Figura 19 – Desenho: “A different family”

### 3.4. Síntese dos resultados

Após termos procedido à análise dos dados recolhidos através da videogravação das sessões e de outros instrumentos de recolha, como as notas de campo, as fichas de trabalho, os desenhos dos alunos e os inquéritos por questionário, senti a necessidade de elaborar uma síntese dos resultados obtidos, de forma a conseguir responder aos meus objetivos de investigação, “analisar, a partir dos resultados de um projeto de intervenção, o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes dos alunos relativamente à diversidade e à sustentabilidade”.

A análise de conteúdo que realizei e expus acima, centrada em duas categorias nucleares (conhecimentos e atitudes), deu-me alguns indicadores relevantes para poder compreender os efeitos do projeto nas crianças. De forma geral, parece-me que as crianças demonstraram entusiasmo na realização das atividades, empenho em aprender mais e ainda motivação para praticarem boas

ações, no sentido de se tornarem cidadãos/ãs solidários/as e ativos/as que valorizam a diversidade linguística e cultural e cuidam do meio ambiente.

No âmbito da diversidade linguística e cultural, concluí que as crianças foram capazes de compreender que, no mundo, existem diferentes povos com línguas e culturas distintas. Neste sentido, as crianças foram capazes de refletir sobre semelhanças e diferenças a nível interlinguístico, nomeadamente no que se refere às línguas românicas (português, espanhol e francês) e germânicas (inglês e alemão). As crianças mostraram grande entusiasmo pela aprendizagem de línguas e por saberem mais sobre outras línguas, culturas e modos de vida. Ainda no que se refere às línguas, as crianças revelaram capacidades de mobilização de conhecimentos prévios e capacidades de reflexão sobre registos escritos em diferentes línguas, reconhecendo semelhanças e diferenças interlinguísticas. Apesar de este projeto visar a educação para a diversidade linguística e cultural, acabou por privilegiar línguas hegemónicas como o espanhol, o francês e o alemão, para além do inglês, uma vez que procurei ir ao encontro das línguas que suscitaram maior curiosidade aos alunos, como apurei através do questionário da biografia linguística, como já foi referido anteriormente. Dada a limitação temporal do projeto, não foi possível abordar línguas mais distantes da realidade linguístico-cultural dos alunos, embora fosse essa a nossa intenção inicial.

Apesar de os alunos já terem uma noção acerca do que se deve fazer para proteger o meio ambiente e o que não se deve fazer para não prejudicar a natureza, através do nosso projeto, as crianças puderam também lembrar e identificar formas diversificadas de proteger o meio ambiente, tais como não deixar a torneira aberta, não deitar lixo para o chão, separar e reciclar diversos tipos de resíduos, e ainda compreender que cada uma das nossas ações individuais influencia a preservação/destruição do planeta. Concluímos ainda que as crianças ficaram sensibilizadas para o facto de que não só é preciso cuidar do nosso planeta, como também é imprescindível cuidar e respeitar todas as pessoas, independentemente das suas características, para que possamos todos viver em harmonia. Pelos testemunhos que apresentámos e analisámos, podemos afirmar que as crianças demonstraram abertura face à diversidade de características e hábitos culturalmente diferentes dos seus e atitudes de respeito

e solidariedade com o Outro. Deste modo, o nosso projeto permitiu que as crianças se consciencializassem relativamente ao seu papel enquanto cidadãos críticas e responsáveis na construção de um mundo melhor. Neste sentido, considero que o projeto permitiu cumprir outro dos meus objetivos de investigação, ajudando-me a compreender como é que atividades de EDLC e de EDS podem promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos Outros e pela natureza.

É necessário referir que consideramos importante que estes conhecimentos, apesar de abordados durante a implementação do projeto, necessitam de continuar a ser trabalhados e enriquecidos ao longo de toda a vida escolar dos alunos. Ainda que este projeto tenha sido pontual e curto em termos temporais, fez-me perceber a importância de educar para a diversidade e para a sustentabilidade nos primeiros anos de escolaridade, no sentido de poder estimular a aquisição de competências pessoais, linguísticas e culturais, que permitam às crianças criar e desenvolver o gosto pelas diferentes línguas e culturas e atitudes de respeito face ao Outro e para com o mundo em que vivemos.





## Reflexão final

O papel do professor é atualmente mais complexo e exigente do que no tempo em que se pretendia que ele fosse apenas um competente e eficaz transmissor de conhecimentos. Perante as implicações, os desafios e conflitos que norteiam a função docente e perante a complexidade da educação no contexto da sociedade contemporânea, globalizada, multicultural e tecnológica, imersa numa realidade cada vez mais heterogênea, a educação confronta-se com desafios cada vez mais amplos e complexos. Sem dúvida, o professor tem um papel de destaque na resolução destes desafios, assumindo, assim, uma enorme importância no processo ensino-aprendizagem. Neste contexto, a formação contínua do professor torna-se essencial e indispensável para a sua prática educativa. Esta não se constrói apenas através da acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sobretudo por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Importa cada vez mais valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas inovadoras e criativas. O professor surge atualmente como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações (Schön, 1983). Neste sentido, a capacidade de observação constitui um elemento-chave do processo ensino-aprendizagem e ocupa um lugar primordial na possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica, através de um conjunto de abordagens, estratégias e metodologias e da construção de instrumentos de observação adequados a contextos e objetivos distintos e específicos, no sentido de estimular a reflexão sobre as práticas de sala de aula. Os professores deverão sempre continuar, ao longo de toda a sua vida profissional, a desenvolver-se e a aprender, e a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer a nível

profissional. Daí ter optado no projeto de intervenção didática que implementei numa turma do 3.º ano do 1.º CEB do AEA por uma metodologia qualitativa, numa perspectiva de investigação-ação, uma vez que pretendia essencialmente refletir sobre a minha prática, com o objetivo de mudá-la e melhorá-la criticamente.

Ao longo de todo o meu trajeto enquanto docente de língua estrangeira, tive sempre consciência da importância da reflexão no desenvolvimento do meu percurso pessoal e profissional, reconhecendo a constante necessidade de crescimento e de aquisições diversas.

Relativamente ao meu percurso profissional, e apesar de já ter passado por três experiências de profissionalização no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário e ter participado num *Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*, considero que me foi muito útil realizar a Prática de Ensino de Inglês no 1.º ciclo, na medida em que dar aulas a alunos deste ciclo é um processo muito complexo e exigente e em nada comparável ao que ocorre em outros ciclos de ensino. Por isso, sinto que a experiência que tenho a nível da docência de outros níveis de ensino não foi suficiente para colmatar todas as dificuldades que senti no decorrer da PEI. Para além de que me considero uma pessoa muito conscienciosa e muito crítica em relação ao meu trabalho, no sentido em que sinto a responsabilidade de ser um agente de mudança a nível do conhecimento crítico e a nível das competências a desenvolver nos alunos. No entanto, e apesar de sentir que este estágio foi muito importante para a aquisição de uma nova visão sobre a minha prática profissional, considero que a restrição temporal constituiu um grande constrangimento, sobretudo à conceção e desenvolvimento de um projeto de investigação, no âmbito do qual tive que recolher e analisar dados. Senti que o mesmo ficou muito aquém do que poderíamos efetivamente ter trabalhado e desenvolvido com os alunos, sobretudo a nível da mudança de atitudes e comportamentos, que caminhem no sentido do respeito, da tolerância e da aceitação do Outro. O facto de eu e a minha colega de díade termos tido, ao contrário da maioria dos nossos colegas, apenas uma turma de estágio, limitou bastante o nosso trabalho, na medida em que tivemos que coordenar as temáticas que ambas decidimos tratar nos nossos relatórios, adaptando-nos e reajustando os objetivos de cada uma

num só e único projeto didático, comum às duas. Esta articulação não foi, efetivamente, uma tarefa simples. Para além de ter que ser coerente com a planificação anual seguida pelo agrupamento para este nível de escolaridade e cumprir os objetivos propostos nas metas curriculares de Inglês, definidas para o 1.º CEB, tinha simultaneamente de implementar atividades que servissem o objetivo do meu projeto didático (trabalhar a diversidade linguística e cultural, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável no currículo dos primeiros anos de escolaridade) e que me permitissem recolher dados para o meu projeto de investigação.

Desta forma, procurei oferecer experiências educativas que privilegiassem a diversidade linguística e cultural e procurei desenvolver práticas inovadoras de educação para a sustentabilidade, repensando as funções da educação e da escola, no sentido de preparar os alunos para se tornarem cidadãos cada vez mais conscientes da diferença, capazes de interagir consigo próprios e aceitar o Outro tal como ele é. Conjuguar todos estes fatores, sobretudo numa turma de iniciação, em que os alunos ainda não têm interiorizadas competências básicas da língua, não foi um processo fácil. Para além de todas estas preocupações, tínhamos também em mente a preocupação de que as sessões surgissem de forma absolutamente articulada e coerente e que o projeto, apesar de poder ter abordagens diferentes, fosse o mesmo, servindo o objetivo de ambas as professoras em formação. Neste aspeto em particular, considero que a díade trabalhou em conjunto e em perfeita sintonia, notando na minha colega a preocupação em implementar atividades e realizar materiais que fossem ao encontro, não só dos seus objetivos, mas também dos meus.

Há ainda um outro aspeto sobre o qual eu gostaria de refletir, que se prende com o uso do Inglês na sala de aula. Na verdade, depois de observar as videografações, considero que, em determinados momentos, poderia ter utilizado a língua inglesa de forma mais regular. No entanto, tive a preocupação de utilizar o vocabulário e as expressões em LE, adequados ao nível de aprendizagem dos alunos, que constituíam o conteúdo das aulas, de acordo com o planificado, empregando progressivamente vocabulário e estruturas frásicas mais difíceis. Por outro lado, creio que neste nível de ensino, o desenvolvimento de debates em

torno de temas tão complexos implica imprescindivelmente que o diálogo entre professora e alunos seja, inicialmente, estabelecido sobretudo em língua materna, dando progressivamente lugar à LE.

Por último, gostaria de terminar a minha reflexão, referindo que trabalhar com crianças deste ciclo de ensino foi, sem dúvida, uma experiência extremamente enriquecedora e uma mais-valia no meu percurso pessoal e profissional. Hoje, sinto-me uma pessoa mais completa, tendo desconstruído alguns estereótipos e ideias pré-concebidas que tinha, de que dar aulas ao 1.º CEB era mais fácil e menos exigente do que dar aulas, por exemplo, ao ensino secundário. Hoje penso de forma diferente. Três meses de prática pedagógica fizeram-me ver que trabalhar com o 1.º CEB não é nem mais fácil, nem mais difícil, é pura e simplesmente diferente. Ter tido oportunidade de viver esta experiência faz-me sentir uma professora privilegiada, porque conhecer e trabalhar com realidades tão diferentes cria uma visão mais abrangente e não tão limitadora sobre os diferentes contextos educativos, permitindo maior flexibilidade, inclusivamente a nível de estratégias pedagógico-didáticas. Devo realçar, ainda, que poder ensinar uma língua estrangeira, em idades tão precoces, é maravilhoso, porque coloca nas nossas mãos a responsabilidade de iniciar um trabalho e fazer com que os alunos, ainda sem muitos estereótipos formados, possam aventurar-se e viajar pelo mundo das línguas sem qualquer tipo de medos e receios. Essa parte constitui um enorme desafio e é, sem dúvida, bastante motivadora para um professor. Foi, sem dúvida, muito gratificante poder ensinar algo de raiz, motivando e desenvolvendo nos alunos um espírito de abertura a novos universos linguísticos com a preocupação de os levar a aventurar-se numa nova língua sem constrangimentos. Esta tarefa tornou-se mais facilitada pelo acesso a um manancial de materiais e recursos tão vastos e interessantes como aqueles que podemos encontrar hoje nos manuais e na Internet. Está nas nossas mãos e é nossa responsabilidade, enquanto professores de LE, fazer com que os alunos gostem da nova língua que estão a iniciar e trabalhar a consciencialização do plurilinguismo existente no mundo e da importância de aprender novas línguas. Afinal de contas, não me posso esquecer do grande objetivo a que me propus no meu projeto: preparar os alunos para se

tornarem, no futuro, cidadãos cada vez mais conscientes da diferença e da diversidade, capazes de interagir com o Outro e com o nosso planeta de forma responsável.

Se queremos um mundo melhor, temos de ser a referência, para que as crianças de hoje sejam os adultos sábios, sensíveis e mais humanos de um futuro que as espera.



## Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Aveiro. (5 de fevereiro de 2014). *Projeto Educativo 2013-2017*. Obtido em 12 de outubro de 2016, de [http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index\\_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf](http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/index_files/ProjetoEducativo2013-17.pdf).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? Em B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, pp. 21-31. Porto: Porto Editora.
- Associação Portuguesa de Educação Ambiental. (2003). *Agenda 21 na escola – ideias para implementação*. Futuro Sustentável – Plano Estratégico de Ambiente do Grande Porto. Obtido em 2 de fevereiro de 2017, de [repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/.../com-nac\\_2003\\_ESB\\_3\\_pinto\\_marta\\_05.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/.../com-nac_2003_ESB_3_pinto_marta_05.pdf).
- Barbosa, G. (2008). O desafio do desenvolvimento sustentável. *Revista Visões*, 4 (4), pp. 1-11.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (1.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII. pp. 40-43.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o ensino e a aprendizagem* (3.º e 4.º anos), Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Obtido em 1 de março de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronson, M. (1995). *The Right Stuff for Children Birth to Eight, Selecting Play Materials to Support Development*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Eulang". Em J. Billiez, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme* (pp. 299-308). Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.

- Candelier, M. (2000). *Les objectifs de l'éveil aux langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Annexes au rapport d'atelier 1/2000*. Graz: Conseil de l'Europe/Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang: Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. (dir.), Andrade, A., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg: Council of Europe/European Centre for Modern Languages.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, D. (2007). *Brincar com o Inglês: um estudo no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4780/1/2007001412.pdf>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London, UK: Routledge.
- Conselho da Europa (2001). *Portfolio Europeu para as Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho. Obtido em 3 de fevereiro de 2017, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>.
- DGE (Direção-Geral da Educação) (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Obtido em 17 de janeiro de 2017, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf).



- Duarte, I., Ferraz, M., & Sim-Sim, I. (1999). *A Língua Materna Na Educação Básica Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Colibri.
- Escola Básica do 1.º CEB da Glória. (2016). *Regimento Interno 2016/2017*. Aveiro: Agrupamento de Escolas de Aveiro.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. Em J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). Pedagogia científica, observação pedagógica e formação de professores. Problemática geral da observação. Em A. Estrela, *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.), pp. 26-51. Porto: Porto Editora.
- Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética: actitudes ante la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona: Ariel.
- Gadotti, M. (2002). *Agenda 21 e a Carta da Terra*. Obtido em 3 de fevereiro de 2017, de <http://siteantigo.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0032>.
- Greenpeace (2006). *Cartilha do clima. Mudanças do clima, mudanças de vidas. Como o aquecimento global já afeta o Brasil*. São Paulo: Greenpeace Brasil. Obtido em 6 de fevereiro de 2017, de [http://www.greenpeace.org.br/clima/pdf/cartilha\\_clima.pdf](http://www.greenpeace.org.br/clima/pdf/cartilha_clima.pdf).
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), (2003-2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa. Obtido em 15 de fevereiro de 2017, de [http://www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/cd1\\_diversidade\\_linguistica.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd1_diversidade_linguistica.pdf).
- IUCN, UNEP, WWF (1980). *World Conservation Strategy. Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Gland: IUCN, UNEP, WWF. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, em <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf>.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Maffi, L. (1998). Las lenguas: un recurso de la naturaleza. *Naturaleza y Recursos*, vol. 34, n.º 4, pp. 12-21.
- Martins, F. (2002). Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade. *XI Endiipe, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Joãoia (Brasil), 26-29 de Maio de 2002, poster.

- McLaughlin, J., Osterhout, L., & Kim, A. (2004). Neural correlates of second-language word learning: minimal instruction produces rapid change. *Nat Neurosci.* 2004 Jul;7(7), pp. 703-4.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *1.º Ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S. Paulo: UNESCO/Cortez Editora.
- Morin, E. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mühlhäusler, P. (2004). Language and environment. *Veus*. Fórum Barcelona, pp. 113-121.
- Noguerol, A., & Vilà, N. (2001). *El plurilingüismo, una via para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas)*. Barcelona: Grupo Ja-Ling.
- ONU (1987). *Relatório Brundtland* (Report of the World Commission on Environment and Development). Obtido em 1 de fevereiro de 2017, de <https://ambiente.files.wordpress.com/2011/03/brundtland-report-our-common-future.pdf>.
- ONU (1992). *Agenda 21*. Brasil: Rio de Janeiro. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/Agenda21.pdf>.
- ONU (1998). *Kyoto protocol to the United Nations framework convention on climate change*. Obtido em 9 de fevereiro de 2017, de <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpeng.pdf>.
- ONU (2015). *Report of the United Nations Environment Programme (UNEP)*. New York: ONU. Obtido em 29 de janeiro de 2017, de <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2015/agencies-info/UNEP.pdf>.
- ONU (2016). *Tratado de Paris*. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de <https://nacoesunidas.org/acordodeparis/>.

- Osterhout, L., Poliakov, A., Inoue, K., McLaughlin, J., Valentine, G., Pitkanen, I., Frenck-Mestre, C., & Hirschensohn, J. (2008). Second-language learning and changes in the brain. *J Neurolinguistics*. 2008 Nov; 21(6), pp. 509-521.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parr, T. (2010). *The family book*. New York: Paperback.
- Pressoir, E. (2008). *Preconditions for young children's learning and practice for sustainable development*. Em I. Samuelsson & Y. Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, pp. 57-62. Paris: UNESCO.
- PNUD (2004). *Relatório do desenvolvimento humano 2004 - Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Serviço de Recursos Editoriais, Lda.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sá, P. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1.º CEB: Contributos da formação de Professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, de <http://ria.ua.pt/handle/10773/7743>.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>.
- Sá, S., & Andrade, A. (2008). Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os outros no Planeta e com o Planeta. *Saber (e) Educar*. N.º 13, pp. 249-260.
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável: que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 14 de fevereiro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10773/10838>.
- Schimdt, L. (2010). O pontapé na porta. *Noesis*, 80, pp. 34-38.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (2000). *Foreign languages in the primary school*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.21/654>.

- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tilbury, D., & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland/Cambridge: Comissão on Education and Communication, IUCN.
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2002). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*, Series No 1. Johannesburg: UNESCO. Obtido em 4 de fevereiro de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf>.
- UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO. Obtido em 4 de fevereiro de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>.
- UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável: documento final plano internacional de implementação*. Brasília: Unesco. Obtido em 4 de fevereiro de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>.
- UNESCO (2009). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO. implementação. Brasília: Unesco. Obtido em 7 de fevereiro de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>.
- UNESCO (2011). *Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development*. Obtido em 4 de fevereiro de 2017, de <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/-1/393-zzculture4pillarsden/file>.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série – N.º 198, pp. 3638-3644.
- Despacho 14 753/2005. *Diário da República*, 2.ª Série – N.º 127, 5 de Julho de 2005, pp. 9785-9787.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª Série – N.º 240, pp. 6064-6068.

**Anexo 1 – Questionário ao coordenador da Escola Básica  
da Glória**

## Caracterização da instituição do contexto educativo

---

1. Elementos de identificação

- 1.1. Designação \_\_\_\_\_
- 1.2. Localização \_\_\_\_\_
- 1.3. Estatuto \_\_\_\_\_
- 1.4. Horário de funcionamento \_\_\_\_\_
- 1.5. N.º total de alunos \_\_\_\_\_
- 1.6. N.º turmas e níveis de ensino \_\_\_\_\_
- 1.7. Atividades de enriquecimento curricular existentes e horário de funcionamento  
\_\_\_\_\_
- 1.8. Pessoal docente (n.º total de professores e respetivo género, nível de ensino que  
lecionam) \_\_\_\_\_
- 1.9. Pessoal não docente (n.º total e respetivo género, função) \_\_\_\_\_

2. Edifício e espaços

- 2.1. Data de construção \_\_\_\_\_
- 2.2. Estado de conservação \_\_\_\_\_
- 2.3. Área total \_\_\_\_\_
- 2.4. Área total coberta \_\_\_\_\_
- 2.5. Área total descoberta \_\_\_\_\_
- 2.6. Breve descrição das instalações (áreas, n.º salas, n.º casas de banho, cantina,  
aquecimento, instalações complementares e outros)

3. Recursos materiais

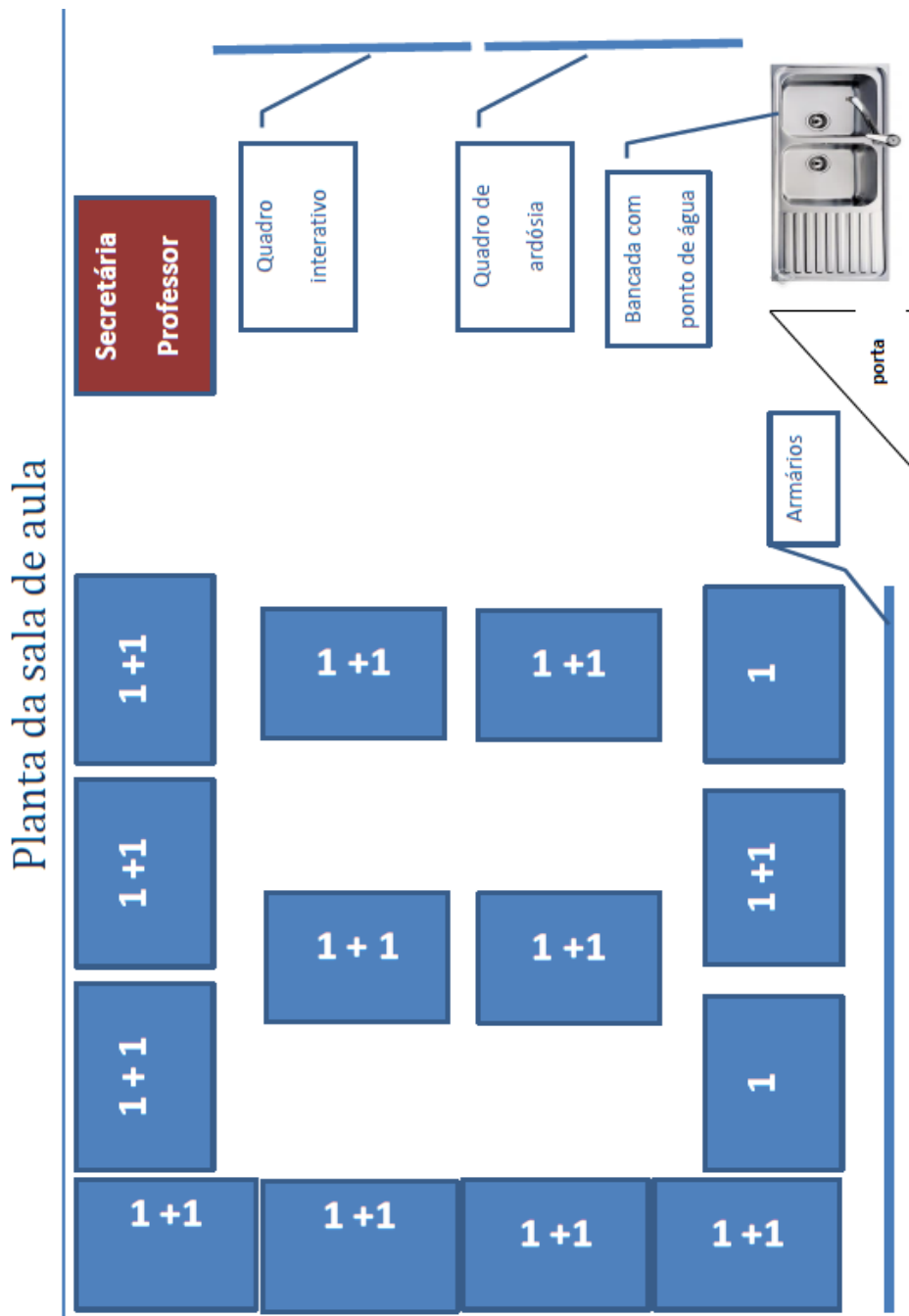
---

---

---

---

**Anexo 2 – Planta da sala de aula da turma A do 3.º ano de escolaridade**



### Anexo 3 – Gráficos

Gráfico 1 - Idade dos alunos

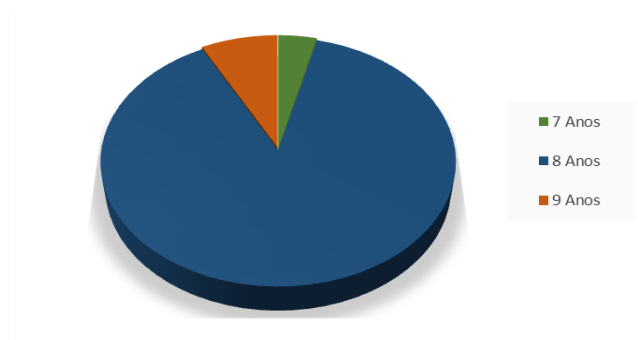


Gráfico 1

Gráfico 2 - Número de elementos do agregado familiar

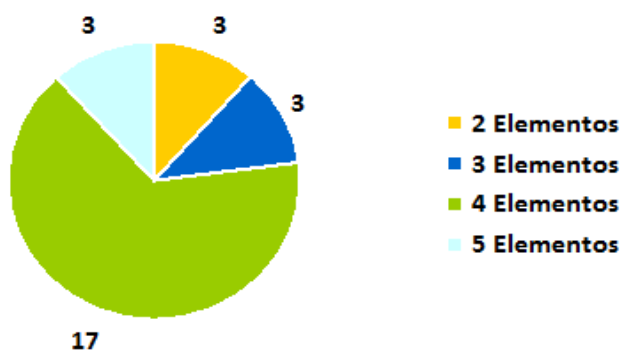


Gráfico 2

Gráfico 3 - Composição do agregado familiar

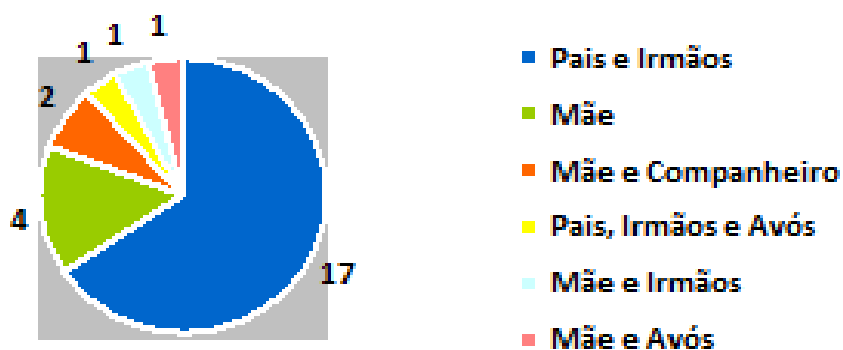


Gráfico 3

Gráfico 4 - Idade dos pais

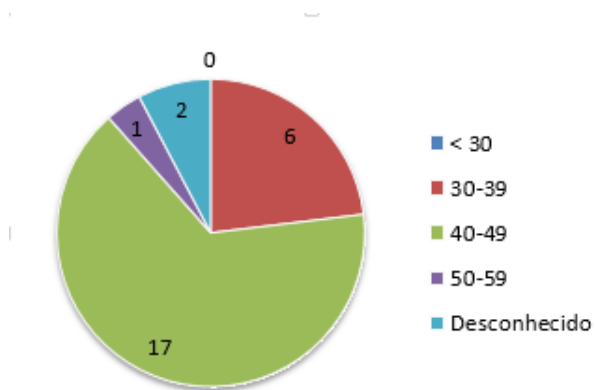


Gráfico 4

Gráfico 5 - Idade das mães

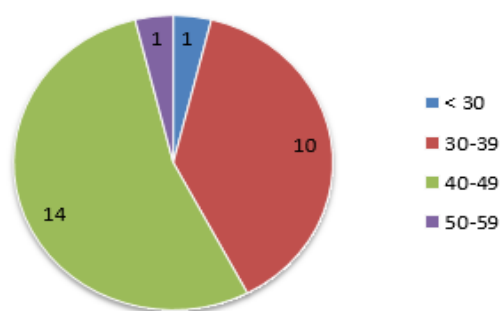


Gráfico 5

Gráfico 6 - Meio de transporte utilizado

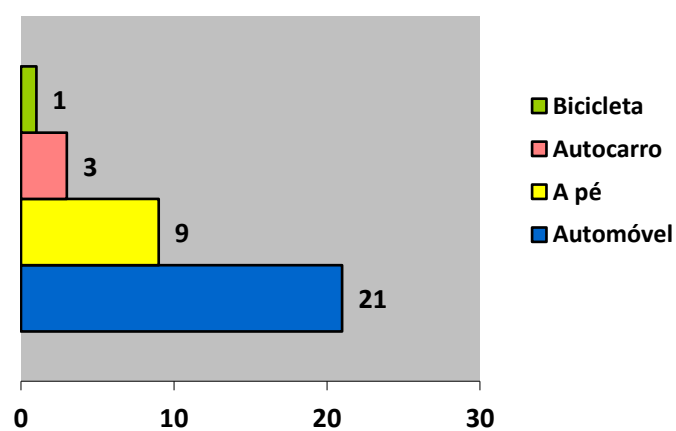


Gráfico 6



Gráfico 7 - Tempo de deslocação

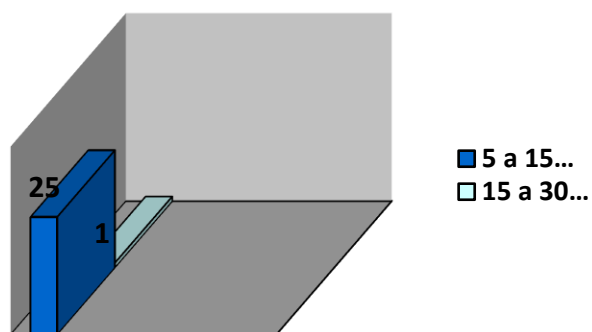


Gráfico 7

Gráfico 8 - Hábitos de estudo

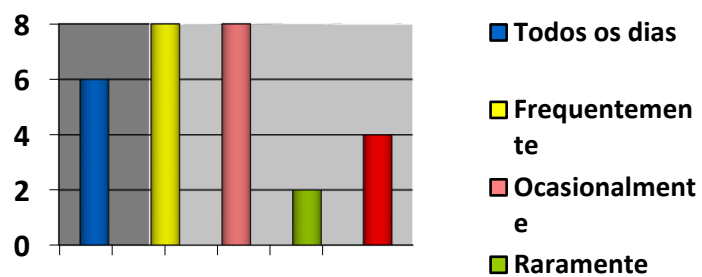


Gráfico 8

Gráfico 9 - Apoio ao estudo

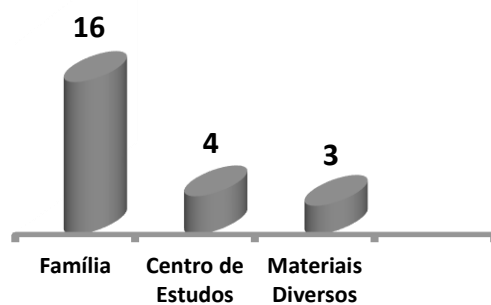


Gráfico 9

Gráfico 10 - Área curricular favorita

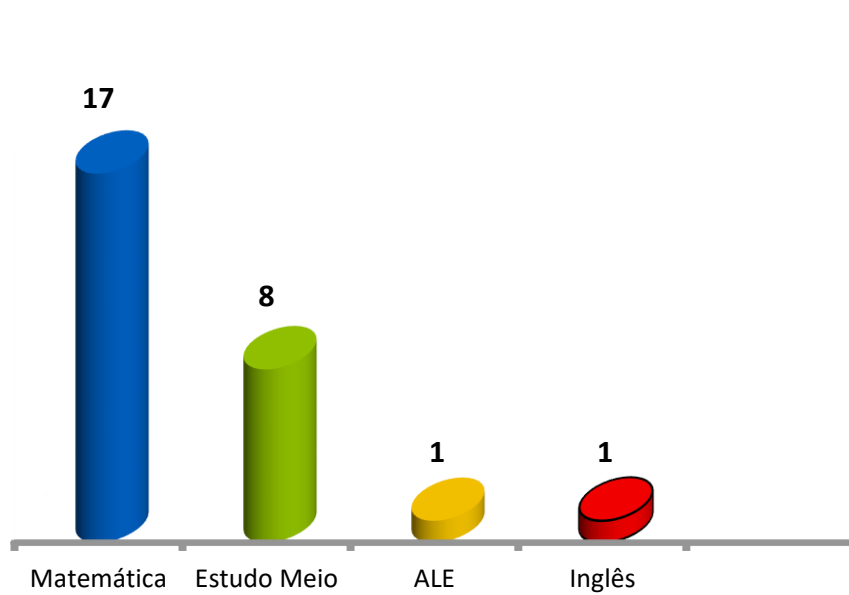


Gráfico 10

Gráfico 11 - Área menos apreciada

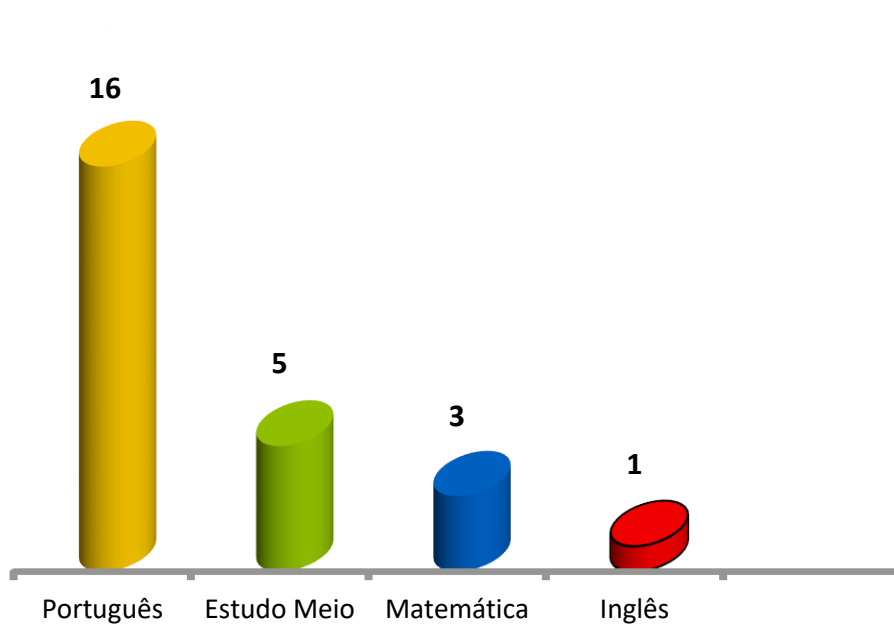


Gráfico 11

Gráfico 12 - O que mais gostam na escola

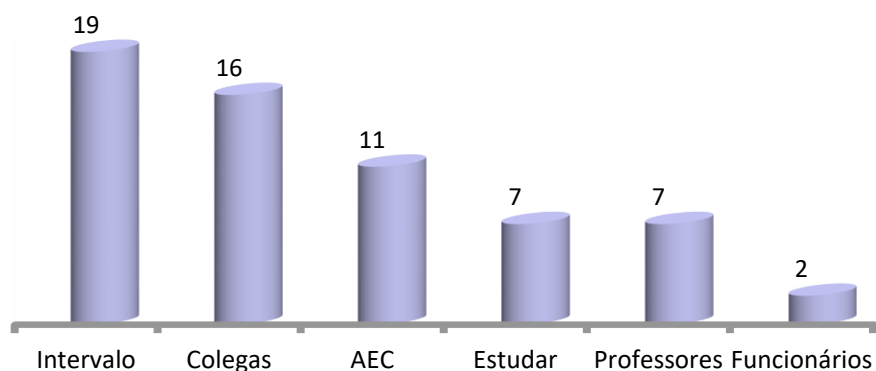


Gráfico 12

Gráfico 13 - O que mais gostam de fazer nos tempos livres

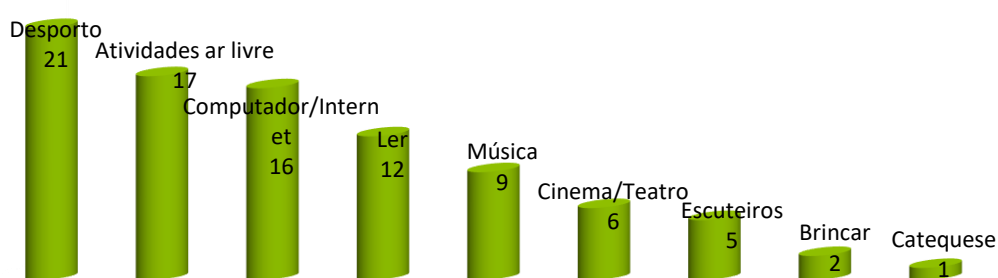


Gráfico 13

Gráfico 14 - Línguas que os alunos falam

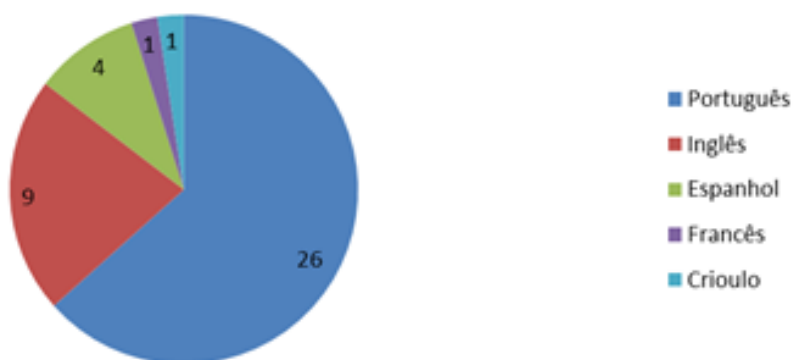


Gráfico 14

Gráfico 15 - Local de aprendizagem das línguas faladas

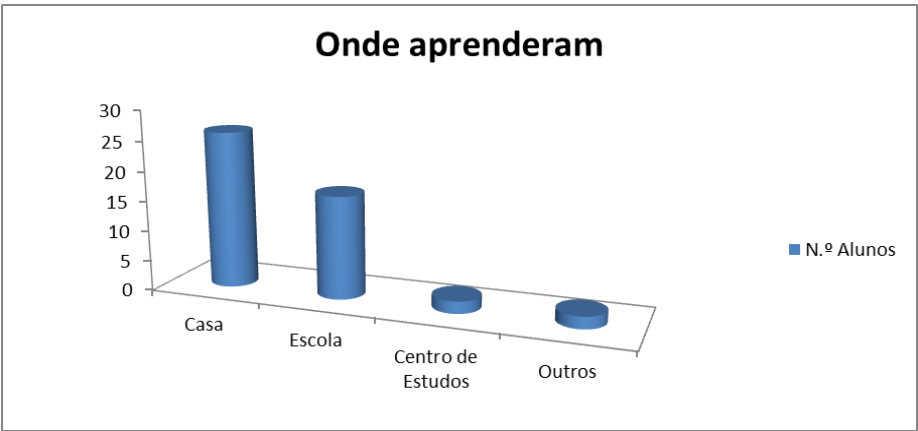


Gráfico 15

Gráfico 16 - Línguas que os alunos conhecem

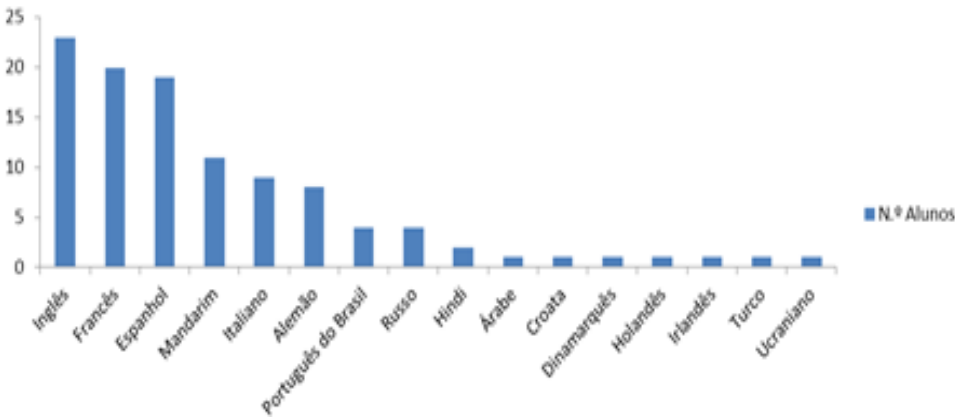


Gráfico 16

Gráfico 17 - Como conhecem estas línguas

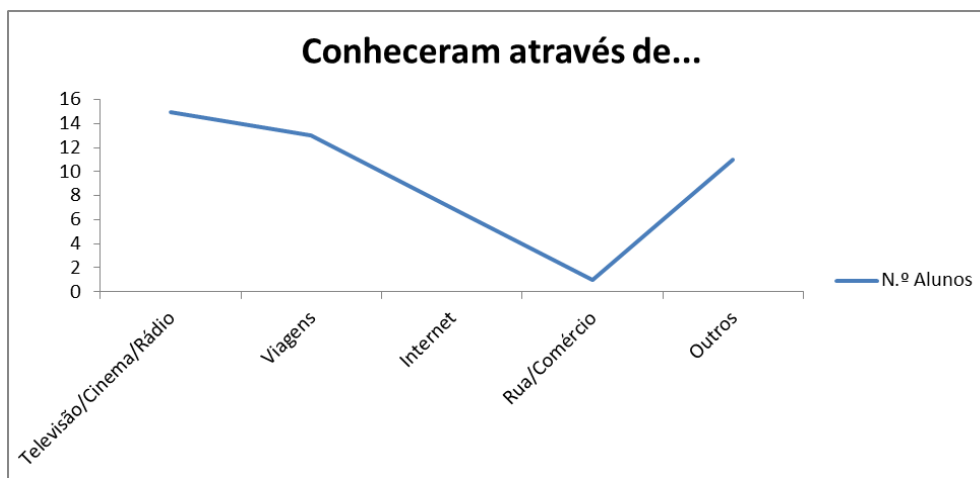


Gráfico 17

Gráfico 18 - Nacionalidades e culturas que conhecem

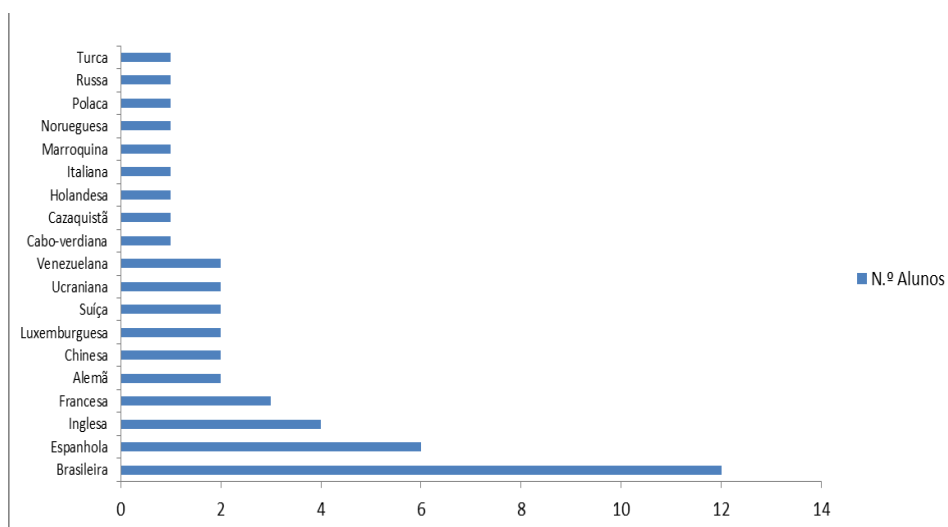


Gráfico 18

Gráfico 19 - Relação com outras nacionalidades e culturas



Gráfico 19

Gráfico 20 - Países visitados

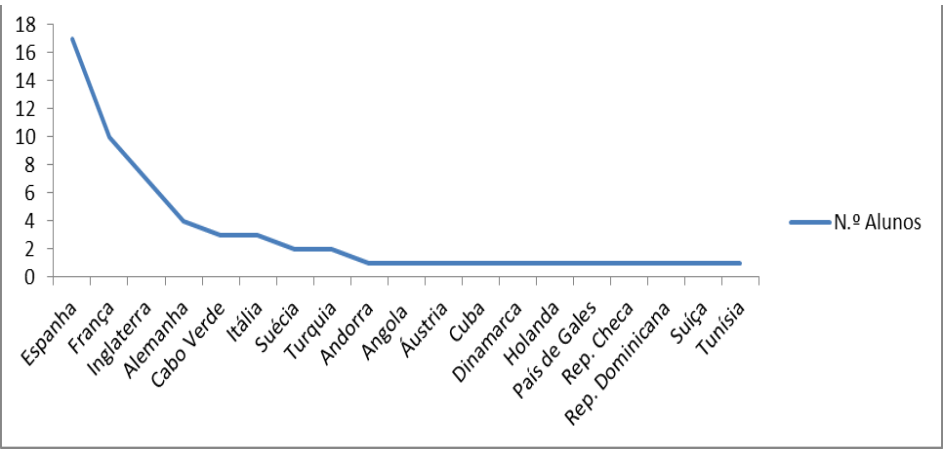


Gráfico 20

Gráfico 21 - Línguas a aprender no futuro

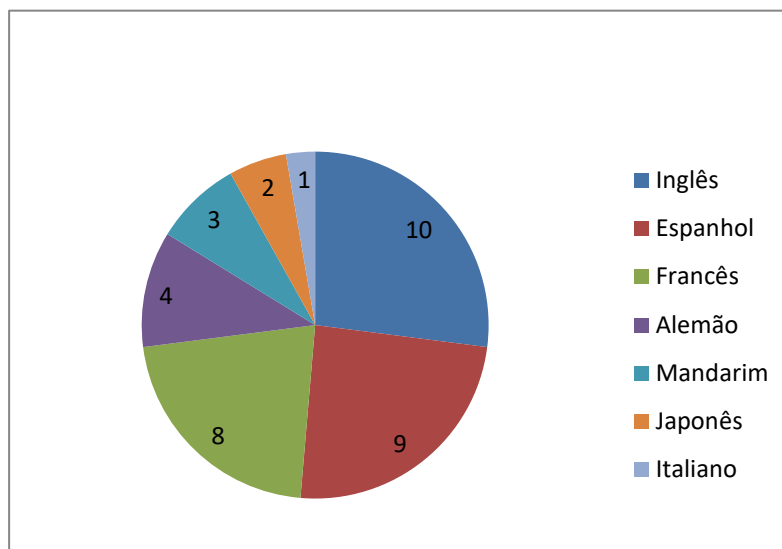


Gráfico 21

Gráfico 22 - Motivos para aprender essas línguas

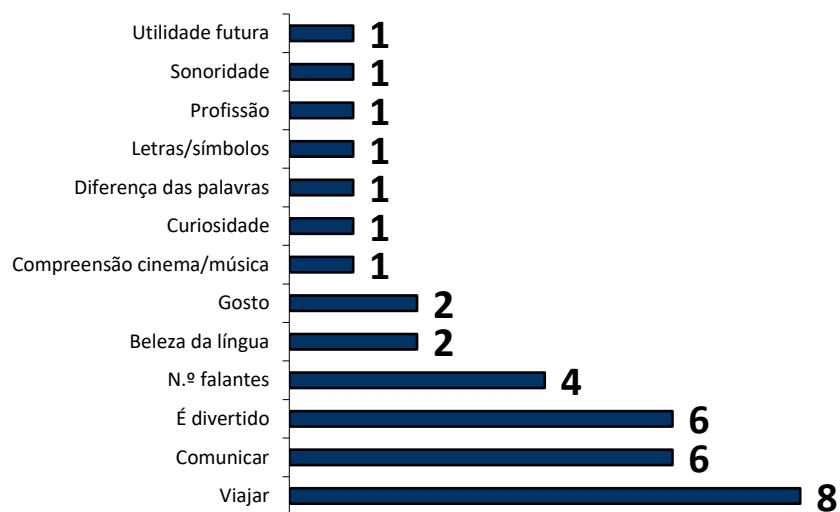


Gráfico 22

## Anexo 4 - Horário da turma A do 3.º ano de escolaridade

Dia/Hora	2.ª feira	3.ª feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09:00/09:30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
09:30/10:30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
10:30/11:00	<b>INTERVALO DA MANHÃ</b>				
11:00/12:00	PORT	ING	PORT	MAT	ING
12:00/12:30	PORT	EXP	PORT	MAT	EXP
12:30/14:00	<b>PERÍODO DE ALMOÇO</b>				
14:00/15:00	EXP	MAT	TIC	EXP	PORT
15:00/16:00	E. MEIO	APOIO E.	E. MEIO	APOIO E.	E. MEIO
16:00/16:30	<b>INTERVALO DA TARDE</b>				
16:30/17:30	CE	ALE	AFD	XDZ	AFD

<b>APOIO E.</b>	Apoio ao estudo
<b>E. MEIO</b>	Estudo do Meio
<b>EXP</b>	Expressões
<b>ING</b>	Inglês
<b>MAT</b>	Matemática
<b>PORT</b>	Português
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>AEC</b>	
<b>AFD</b>	Atividade Física e Desportiva
<b>ALE</b>	Atividades Lúdico Expressivas
<b>CE</b>	Ciências Experimentais
<b>XDZ</b>	Xadrez



## Anexo 5 – Questionário à professora titular

### Priorização das dificuldades da turma

---

1. Nível médio de aproveitamento da turma \_\_\_\_\_
2. Nível médio de comportamento da turma \_\_\_\_\_
3. Levantamento das principais dificuldades/problemas da turma
  - ☐ Problemas comportamentais
  - ☐ Imaturidade
  - ☐ Falta de interesse do EE/família
  - ☐ Diferentes ritmos de aprendizagem/trabalho
  - ☐ Falta de atenção/concentração
  - ☐ Falta de sentido de responsabilidade
  - ☐ Problemas familiares
  - ☐ Outros
4. Identificação dos alunos que requerem atenção especial (em cada alínea indicar o nome dos alunos)
  - 4.1. Necessidades Educativas Especiais \_\_\_\_\_
  - 4.2. Dificuldades de aprendizagem \_\_\_\_\_
  - 4.3. Problemas comportamentais \_\_\_\_\_
  - 4.4. Problemas de adaptação escolar \_\_\_\_\_
  - 4.5. Problemas de linguagem \_\_\_\_\_
  - 4.6. Falta de atenção/concentração \_\_\_\_\_
  - 4.7. Problemas de saúde/limitações físicas \_\_\_\_\_
  - 4.8. Outros ☐ Imaturidade  
☐ Falta de sentido de responsabilidade  
☐ Falta de ritmo de trabalho
5. Antecedentes da turma
  - 5.1. Existem alunos repetentes? Se sim, quantos e em que ano de escolaridade? \_\_\_\_
  - 5.2. Desde que ano de escolaridade acompanha a turma? \_\_\_\_\_
  - 5.3. Existem alunos novos na turma? Se sim, quantos e de que escola foram transferidos? \_\_\_\_\_
6. Quais as atividades de enriquecimento curricular da turma? Todos os alunos estão inscritos? \_\_\_\_\_
7. Outras informações que considere relevantes. \_\_\_\_\_

## Anexo 6 – Questionário aos encarregados de educação

Exmos. Encarregados de Educação,

Como é do conhecimento de V. Exa., estamos em fase de prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para o qual nos foi solicitado que realizássemos uma caracterização da turma com que iremos trabalhar. Muitas destas questões podem ajudar-nos a adotar melhores estratégias e metodologias de ensino, com vista a uma melhoria do aproveitamento escolar dos alunos. Para tal, solicitamos a vossa colaboração para o preenchimento deste pequeno questionário, salvaguardando que toda a informação recolhida de carácter pessoal ficará sempre no anonimato.

Com os nossos sinceros agradecimentos e cordiais cumprimentos,

As estagiárias Ana Conceição e Andreia Silva

## Questionário aos encarregados de educação

### 1. Informações relativas ao/à aluno/a

- 1.1. Nome \_\_\_\_\_
- 1.2. Idade \_\_\_\_\_
- 1.3. Naturalidade \_\_\_\_\_
- 1.4. Localidade onde reside \_\_\_\_\_
- 1.5. Número de elementos do agregado familiar \_\_\_\_\_
- 1.6. Com quem vive? \_\_\_\_\_
- 1.7. Com quem se desloca para a escola? \_\_\_\_\_

Meio de transporte				Tempo gasto		
A pé	Autocarro	Automóvel	Outros	5 a 15 min.	15 a 30 min.	+ de 30 min.

### Hábitos/métodos de estudo e de trabalho

1.8. Estuda     ☐ Todos os dias   ☐ Frequentemente   ☐ Ocasionalmente  
                                 ☐ Raramente   ☐ Véspera das avaliações

1.9. Tem algum tipo de apoio ao estudo? \_\_\_\_\_

☐ Explicações   ☐ ATL/Centro de Estudo   ☐ Ajuda de familiares/amigos. Se sim, quem?

☐ Materiais e/ou outros recursos   ☐ Outros

1.10. Qual a sua disciplina favorita? \_\_\_\_\_

1.11. Qual a disciplina que menos gosta? \_\_\_\_\_

1.12. O que considera que pode contribuir para o seu insucesso escolar? \_\_\_\_\_

1.13. Que profissão gostaria de ter? \_\_\_\_\_

1.14. Em média, quantas horas dorme por dia? \_\_\_\_\_

1.15. Tem o hábito de tomar o pequeno almoço? Se sim, onde? \_\_\_\_\_

1.16. Tem alguma doença crónica diagnosticada ou problema de saúde relevante? Se sim, qual? \_\_\_\_\_

1.17. O que faz nos tempos livres? \_\_\_\_\_

☐ Televisão                      ☐ Leitura                      ☐ Música  
☐ Cinema/Teatro                      ☐ Computador/Internet                      ☐ Desporto  
☐ Escuteiros ou outros similares   ☐ Atividades/passeios ao ar livre   ☐ Outros

1.18. O que mais gosta na escola? \_\_\_\_\_

☐ Estudar   ☐ Colegas   ☐ Professores   ☐ Intervalos   ☐ AEC   ☐ Outros

1.19. Outras informações que considere importante. \_\_\_\_\_

### **2. Informações relativas à família**

2.1. Quem é o encarregado de educação do/a aluno/a? \_\_\_\_\_

2.2./2.3. Pai/Mãe

Idade \_\_\_\_\_

Naturalidade \_\_\_\_\_ Localidade onde reside \_\_\_\_\_

Habilitações literárias \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_

Em situação de desemprego? ☐ Não. ☐ Sim. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

## Anexo 7 – Nível socioeconómico dos encarregados de educação

Pai	
Habilitações Literárias	Profissão
Doutoramento (3)	Investigador
	Investigador
	Professor
Mestrado (2)	Engenheiro Telecomunicações
	Professor
Licenciatura (11)	Administrador
	Delegado Informação Médica
	Diretor Técnico Informática
	Economista
	Economista
	Economista
	Engenheiro
	Engenheiro Civil
	Gestor de Projetos
	Marketteer
	Professor
Bacharelato (1)	Empresário
12.º Ano (3)	Administrativo
	GNR
	Técnico Automação Industrial
11.º Ano (1)	Motorista de pesados
6.º Ano (2)	Agricultor
	Sem dados
Sem dados (2)	Sem dados
	Sem dados

Mãe	
Habilitação Literária	Profissão
Doutoramento (4)	Bióloga
	Investigadora
	Professora
	Professora
Mestrado (4)	Auditora
	Professora
	Professora
	Responsável de Qualidade
Licenciatura (15)	Administrativa
	Arquiteta
	Comercial
	Bolseira Universidade Coimbra
	Enfermeira
	Enfermeira
	Engenheira Alimentar
	Farmacêutica
	Jurista
	Professora
	Professora
	Professora
	Professora
	Médica
	Técnica Superior
12.º Ano (1)	Operadora de hipermercado
9.º Ano (1)	Lojista
Sem dados (1)	Lojista

## Anexo 8 – Biografia linguística

**Pessoas aprendendo outras línguas?**

**Quando aprendo:**

- ★ Quando trabalho sozinho.
- ★ Quando trabalho com outra pessoa.
- ★ Quando trabalho em grupo.
- ★ Outros \_\_\_\_\_

**Quando estudo:**

- ★ Quando uso o computador.
- ★ Quando ouço música.
- ★ Quando vejo televisão.
- ★ Quando estudo com falantes da sua língua.
- ★ Quando viajo.
- ★ Outros \_\_\_\_\_

**Ajudar-me a compreender o que ouço...**

- ★ Repetir as palavras/frases que ouço.
- ★ Usar gestos.
- ★ Usar cartões e imagens.
- ★ Imaginar as palavras/frases que quero dizer.
- ★ Falar devagar.
- ★ Outros \_\_\_\_\_

**Ajudar-me a entender o que vejo...**

- ★ Ouvir com muita atenção.
- ★ Saber de que assunto se trata.
- ★ Ouvir as palavras/frases acompanhadas por imagens.
- ★ Ouvir as palavras/frases acompanhadas por gestos.
- ★ Ver as palavras/frases escritas.
- ★ Outros \_\_\_\_\_

**Ajudar-me a escrever o que quero dizer...**

- ★ Copiar as palavras/frases ditos várias vezes.
- ★ Escrever as palavras/frases escritas sem copiar.
- ★ Pedir a alguém para me ditar as palavras/frases.
- ★ Usar o dicionário.
- ★ Outros \_\_\_\_\_

**Como posso aprender sozinho para aprender melhor?**

- ★ Criar o meu dicionário ilustrado.
- ★ Colar as palavras/frases num cartão no meu quarto.
- ★ Fazer um diário do que vou aprendendo.
- ★ Ensinar a minha família e/ou amigos.
- ★ Arranjar um amigo que fale a língua a aprender.
- ★ Gravar-me para ouvir e melhorar a pronúncia.
- ★ Trocar mensagens (e-mail, etc.) com alguém que fale essa língua.
- ★ Outros \_\_\_\_\_

### A MINHA BIOGRAFIA LINGUÍSTICA



**Responde às seguintes questões, podendo assinalar mais do que uma opção.**

**O meu nome é** \_\_\_\_\_

**Nasci a** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_

**na cidade de** \_\_\_\_\_ **em** \_\_\_\_\_

**(país) e por isso sou da nacionalidade** \_\_\_\_\_

**A(a) minha(s) língua(s) materna é(são)** \_\_\_\_\_

**As línguas que falo...**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Onde aprendi?**

- ★ Casa
- ★ Escola
- ★ Centro de estudos
- ★ Escola de línguas
- ★ Outros \_\_\_\_\_

**Conheci através de...**

- ★ Televisão, cinema, rádio.
- ★ Internet
- ★ Jornais, revistas, etc.
- ★ Rua, comércio, etc.
- ★ Viagens
- ★ Outros \_\_\_\_\_

### As minhas experiências interculturais



#### Pessoas de outros países / culturas que conheço...

Nacionalidade/Cultura	Tipo de relação (melhor, amigo, vizinho, etc.)

#### Países que já visitei...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### No futuro, gostava de aprender...

Língua	Porquê?

## Anexo 9 - Planificação anual de Inglês do 3.º ano

### Planificação Anual – Ano letivo 2016/2017

3.º ano – Inglês

Manual: *Let's Rock!* – Porto Editora

Unidades didáticas	Objetivos	Domínios / Conteúdos / Metas Curriculares						Atividades / Estratégias	Recursos / materiais	Avaliação
		Compreensão Oral MC: 8/9	Interação / Produção Oral MC: 10/11/12/13	Leitura / Compreensão Escrita MC: 14	Escrita MC: 15	Gramática MC: 7	Domínio Intercultural MC: 1/2/3/4 Vocabulary MC: 4/5/6			
Unit 0 <i>Let's Learn!</i>	<b>Compreensão Oral / Listening</b> • Identificar sons, entoações e ritmos da língua • Compreender palavras e expressões simples	Diagnostic activities – Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: <i>Chant "poem"</i> <i>Chant "numbers"</i> <i>The alphabet song</i> MC: 8.1; 8.2; 9.1; 9.4; 9.8	– Cumprimentar – Despedir-se – Responder sobre identificação pessoal – Repetir as letras do alfabeto – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final ( <i>Show and Tell</i> ) "Falar sobre mim (nome e país)" MC: 11.1; 11.3; 11.4; 12.1; 12.2; 12.3; 12.4; 13.1	– Identificar o vocabulário da unidade – Leitura das histórias " <i>It's September again</i> " " <i>Time to learn</i> " " <i>Meeting a new friend</i> " – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido MC: 14.1; 14.2; 14.3; 14.4	– Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas MC: 15.1; 15.3	– Adjectives – Determiners ( <i>my</i> ) – Personal Pronouns – The verb to be – Question words: <i>how, what, where</i> MC: 7.1	– Números 1-10 – Alfabeto/soletrar <i>How do you spell that?</i> – Sentimentos <i>How are you?</i> <i>I'm (great, fine, OK, wonderful, tired, sleepy, angry, sad).</i> – Cumprimentar <i>Hello; Hi; Good (morning/afternoon, evening); Goodbye.</i> – Identificação pessoal <i>What's your name?</i> <i>Where are you from?</i> MC: 1.1; 4.1; 4.2; 4.5	<i>T/P interaction</i> <i>T/Class/Group interaction</i> <i>Work/Dialogue in pairs</i> <i>Questions/Answers</i> <i>Crosswords</i> <i>Wordsearch</i> <i>Matching</i> <i>True/False</i> <i>Gap filling</i> <i>Completing sentences</i> <i>Repeating words/sentences</i> <i>Ordering words</i> <i>Label pictures</i> <i>Underlining/circling, etc.</i> <i>Table/Chart/ Diagram/ Grid filling</i> <i>Songs</i> <i>Role-playing</i> <i>Worksheets</i>	<i>Student's Book</i> <i>Workbook</i> <i>Picture Dictionary</i> <i>Flashcards</i> <i>Posters</i> <i>Classroom Language Cards</i> <i>Calendar &amp; Weather Chart</i> <i>Finger Puppets</i> <i>Bingo game</i> USB Pen Drive CD audio Caderno diário Fichas de trabalho Fichas de apoio Fichas formativas Quadro Computador com acesso à Internet Escola Virtual	• Teste diagnóstico • Observação direta, natural da(s) atitude(s) / comportamento dos alunos em relação às atividades da sala de aula: - nível de empenho; - interesse; - participação ativa; - cumprimento de instruções/orientações; - organização; - iniciativa; - trabalho de casa; - pontualidade; - comportamento. • Interação • Testes/Fichas formativas • Apresentações orais • Trabalhos individuais • Trabalhos de grupo
<i>Festive Days</i>		<b>Halloween</b> MC: 3.4. Identificar festividades do ano								

Unidades didáticas	Objetivos	Domínios / Conteúdos / Metas Curriculares						Atividades / Estratégias	Recursos materiais	Avaliação
		Compreensão Oral MC: 8/9	Interação / Produção Oral MC: 10/11/12/13	Leitura / Compreensão Escrita MC: 14	Escrita MC: 15	Gramática MC: 7	Domínio Intercultural MC: 1/2/3/4 Vocabulary MC: 4/5/6			
UNIT 1  AUTUMN   1.1  Let's Colour The World!	<p>Interação Oral / Spoken Interaction</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Exprimir-se, com ajuda e de forma adequada, em diferentes contextos</li><li>• Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</li></ul> <p>Produção Oral / Spoken Production</p>	<p>– Identificar vocabulário da unidade</p> <p>– Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: <i>Chant "poem"</i> <i>Chant "colours"</i> <i>School objects song</i></p> <p>MC: 8.2; 9.8</p>	<p>– Cumprimentar</p> <p>– Despedir-se</p> <p>– Responder sobre identificação pessoal</p> <p>– Repetir as letras do alfabeto</p> <p>– Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais</p> <p>– Apresentação final (<i>Show and Tell</i>)</p> <p>"Falar sobre preferências pessoais" (a escola, objetos de sala de aula, cores)</p> <p>MC: 10.1; 11.14; 11.6; 12.1; 12.2; 12.3; 12.4</p>	<p>– Identificar vocabulário da unidade anterior</p> <p>– Identificar o vocabulário da unidade</p> <p>– Leitura da história "<i>A naughty school bag</i>"</p> <p>– Leitura da história "<i>Oops, where's my book?</i>"</p> <p>– Ler pequenas frases com vocabulário conhecido</p> <p>MC: 14.1; 14.2; 14.3; 14.4</p>	<p>– Legendar imagens</p> <p>– Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas</p> <p>MC: 15.1; 15.3</p>	<p>– <i>Adjectives</i> – <i>Determiners (my, your)</i> – <i>Personal Pronouns (I, you)</i> – <i>Prepositions of place (in, on, under)</i> – <i>The verb to be</i> – <i>Question words: how, what, where</i></p> <p>MC: 7.1</p>	<p>- Reconhecer vocabulário relacionado com o outono</p> <p>- Identificar os objetos e rotinas de sala de aula</p> <p>- As cores</p> <p>- Preposições de lugar: <i>in, on, under</i></p> <p>- Responder sobre preferências pessoais <i>What's your favourite colour?</i> <i>What's your favourite school object?</i> <i>My favourite...</i></p> <p>MC: 1.1; 2.1; 4.1; 4.7; 5.1; 5.2; 6.1</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Registo pessoal de ocorrências na disciplina (incumprimento/falta de material, realização dos TPC, comportamento)</li><li>• Reflexão sobre as aprendizagens feitas em cada unidade</li><li>• Reflexão sobre as dificuldades (pontos fracos) e progressos (pontos fortes)</li><li>• Auto e heteroavaliação</li></ul>		
Festive Days	<ul style="list-style-type: none"><li>• Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua</li><li>• Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas</li></ul>	Happy Thanksgiving MC: 3.4. Identificar festividades do ano								
1.2  Let's Party!		<p>– Identificar vocabulário da unidade</p> <p>– Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: <i>Chant "poem"</i> <i>Chant "Days of the week"</i> <i>The months song</i></p> <p>MC: 8.2; 9.7; 9.8</p>	<p>– Cumprimentar</p> <p>– Despedir-se</p> <p>– Responder sobre identificação pessoal (idade, data de nascimento)</p> <p>– Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais</p> <p>– Apresentação final (<i>Show and Tell</i>)</p> <p>"Falar sobre mim (nome idade e data/dia de aniversário)"</p> <p>MC: 10.1; 11.1; 11.2; 11.4; 11.5; 12.2; 12.3; 12.4; 13.1</p>	<p>– Identificar vocabulário das unidades anteriores</p> <p>– Identificar o vocabulário da unidade</p> <p>– Leitura da história "<i>It's my birthday</i>"</p> <p>– Leitura da história "<i>Lots of presents</i>"</p> <p>– Ler pequenas frases com vocabulário conhecido</p> <p>MC: 14.1; 14.3; 14.4</p>	<p>– Legendar imagens</p> <p>– Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas</p> <p>– Preencher espaços lacunares em convite</p> <p>– Ordenar palavras</p> <p>– Ordenar frases</p> <p>MC: 15.1; 15.2; 15.3; 16.2</p>	<p>– <i>Adjectives</i> – <i>Determiners (my, your)</i> – <i>Personal Pronouns (I, you, he, she)</i> – <i>Prepositions of time (in, on)</i> – <i>The verb to be</i> – <i>Question words: how old, what, when</i></p> <p>MC: 7.1</p>	<p>- Meses do ano</p> <p>- Dias da semana</p> <p>- Cores</p> <p>- Idade</p> <p>- Preposições de tempo: <i>in, on</i></p> <p>- Comunicar informação pessoal <i>How old are you?</i> <i>I'm...</i> <i>How old is he/she?</i> <i>He's... / She's...</i></p> <p>MC: 1.1; 4.5; 4.6; 4.7</p>			
Festive Days		Christmas MC: 3.4. Identificar festividades do ano								

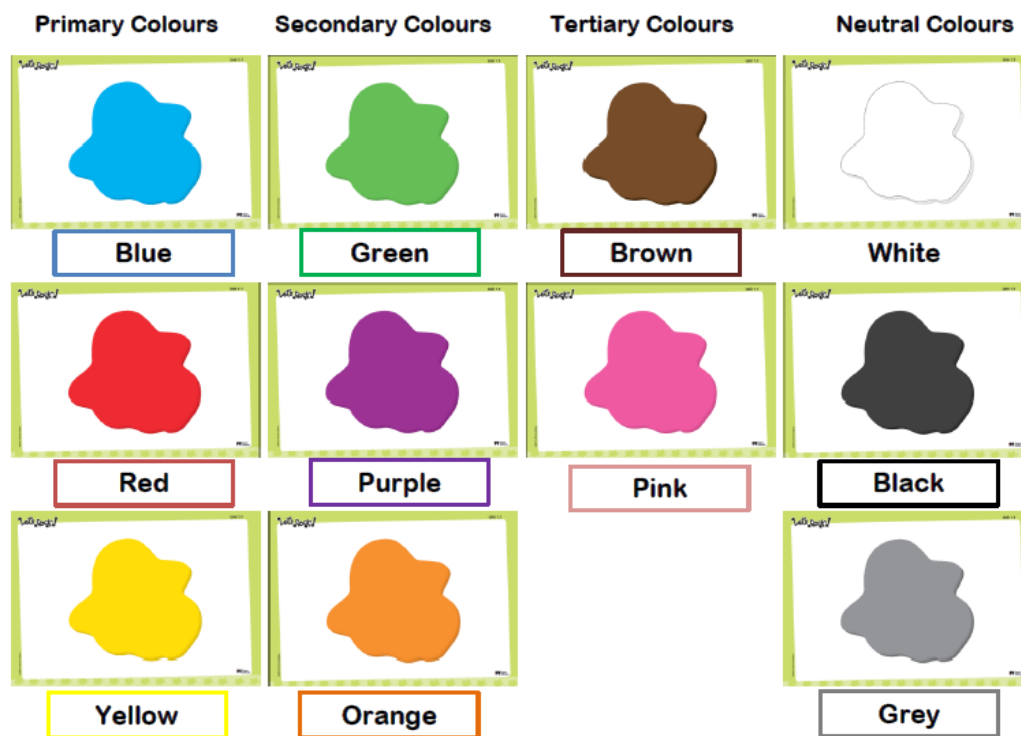
Unidades didáticas	Objetivos	Domínios / Conteúdos / Metas Curriculares						Atividades/ Estratégias	Recursos materiais	Avaliação
		Compreensão Oral MC: 8/9	Interação / Produção Oral MC: 10/11/12/13	Leitura / Compreensão Escrita MC: 14	Escrita MC: 15	Gramática MC: 7	Domínio Intercultural MC: 1/2/3/4 Vocabulary MC: 4/5/6			
<b>UNIT 2</b>  <b>WINTER</b>  <b>2.1</b>  <i>Let's Meet a Family!</i>	<b>Leitura / Reading</b>  • Compreender palavras e frases simples  <b>Escrita / Writing</b>  • Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas  • Produzir, com ajuda, frases simples	– Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: <i>Chant "poem"</i> <i>Chant "numbers"</i> <i>The family song</i>  MC: 8.2; 9.7; 9.8	– Cumprimentar – Despedir-se – Responder sobre identificação pessoal – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final ( <i>Show and Tell</i> ) "Falar sobre a minha família"  MC: 11.6; 12.2; 12.3; 12.4; 13.1	– Identificar vocabulário das unidades anteriores – Identificar o vocabulário da unidade – Leitura da história " <i>My famous uncle</i> " – Leitura da história " <i>My family</i> " – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido  MC: 14.1; 14.2; 14.3; 14.4	– Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas – Ordenar letras para legendar imagens  MC: 15.2; 15.3	– Nouns – Adjectives – Determiners – Personal Pronouns – The verb to be – The verb to have (got) – Question words: how, what, where  MC: 7.1	- Elementos da família restrita e alargada - Números até 20 - Comunicar informação pessoal <i>This is my family. This is...</i> <i>I've got a brother / sister. His / Her name is...</i>  MC: 1.1; 1.2; 4.4; 4.5			
		– Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: <i>Chant "poem"</i> <i>Chant "numbers"</i> <i>The pet song</i>  MC: 8.1; 8.2; 9.8	– Cumprimentar – Despedir-se – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final ( <i>Show and Tell</i> ) "Falar sobre um animal de estimação original e criativo"  MC: 10.1; 11.1; 11.6; 12.2; 12.3; 12.4;	– Identificar vocabulário das unidades anteriores – Identificar o vocabulário da unidade – Leitura da história " <i>Pet day at school</i> " – Leitura da história " <i>My pets</i> " – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido  MC: 14.3; 14.4	– Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas. – Ordenar palavras para escrever frases  MC: 15.1; 15.2; 15.3; 16.1	– Nouns (plural) – Adjectives – Determiners – Personal Pronouns – Prepositions of place: in, on, under, near – The verb to be – The verb to have (got) – Question words: how, what, where  MC: 7.1	- Animais de estimação - Preposições de lugar: in, on, under, near - Expressar-se com vocabulário limitado e apropriado ao nível <i>I've got a dog. Liu has got a cat. Have you got a pet? Yes, I have. No, I haven't.</i>  MC 1.3			
<b>Festive Days</b>		<b>St. Valentine's Day</b> MC: 3.4. Identificar festividades do ano								

Unidades didáticas	Objetivos	Domínios / Conteúdos / Metas Curriculares						Atividades/ Estratégias	Recursos materiais	Avaliação
		Compreensão Oral MC: 8/9	Interação / Produção Oral MC: 10/11/12/13	Leitura / Compreensão Escrita MC: 14	Escrita MC: 15	Gramática MC: 7	Domínio Intercultural MC: 1/2/3/4 Vocabulary MC: 4/5/6			
UNIT 3  SPRING  3.1  Let's Play Outside!	Léxico e Gramática / Lexis and Grammar  • Conhecer vocabulário do dia a dia  • Conhecer vocabulário relacionado com a escola  • Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano	– Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: Chant "poem" Chant "games" The playground games song  MC: 8.1; 8.2; 8.3; 9.8	– Cumprimentar – Despedir-se – Repetir as letras do alfabeto – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final (Show and Tell) "Falar sobre preferências de jogos e brincadeiras"  MC: 10.1; 11.1; 11.3; 11.6; 12.1; 12.2; 12.3; 12.4; 13.1	– Identificar vocabulário das unidades anteriores – Identificar o vocabulário da unidade – Leitura da história "Break time!" – Leitura da história "Having fun!" – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido  MC: 14.2; 14.3; 14.4	– Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas – Ordenar palavras para formar frases simples  MC: 15.1; 15.3	– Nouns – Adjectives – Determiners – Personal Pronouns – The verb to be – The Present Simple (I like) – The Present Continuous – Question words: what, where  MC: 7.1	- Jogos e brincadeiras - Expressar-se com vocabulário muito limitado I love playing football. What are you doing? I'm running.  MC: 1.1; 2.2; 4.1; 5.1; 5.3			
Festive Days		Father's Day / Easter MC: 3.4. Identificar festividades do ano								
3.2  Let's Go on a School Trip!	• Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua	– Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: Chant "poem" Weather song  MC: 8.2; 9.7; 9.8	– Cumprimentar – Despedir-se – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final (Show and Tell) "Falar sobre o meu passeio da escola"  MC: 10.1; 11.1; 11.6; 12.2; 12.3; 12.4; 13.1	– Identificar vocabulário das unidades anteriores – Identificar o vocabulário da unidade – Leitura da história. "A school trip. Hip, hip hooray!" – Leitura do texto "School trips to remember" – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido  MC: 14.1; 14.2; 14.3; 14.4	– Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas  MC: 15.1; 15.3	– Nouns – Adjectives – Determiners – Personal Pronouns – The verb to be – The verb to have (got) – The Imperative – The Present Simple (I like, I love) – The Present Continuous – Question words: what  MC: 7.1	- Clima What's the weather like today? - Elementos da Natureza - Expressar-se com vocabulário limitado e apropriado ao nível It's sunny today, how lovely! What is Rocky doing? He is picking flowers.  MC: 2.2; 3.2; 3.3; 6.3			
Festive Days		Mother's Day MC: 3.4. Identificar festividades do ano								

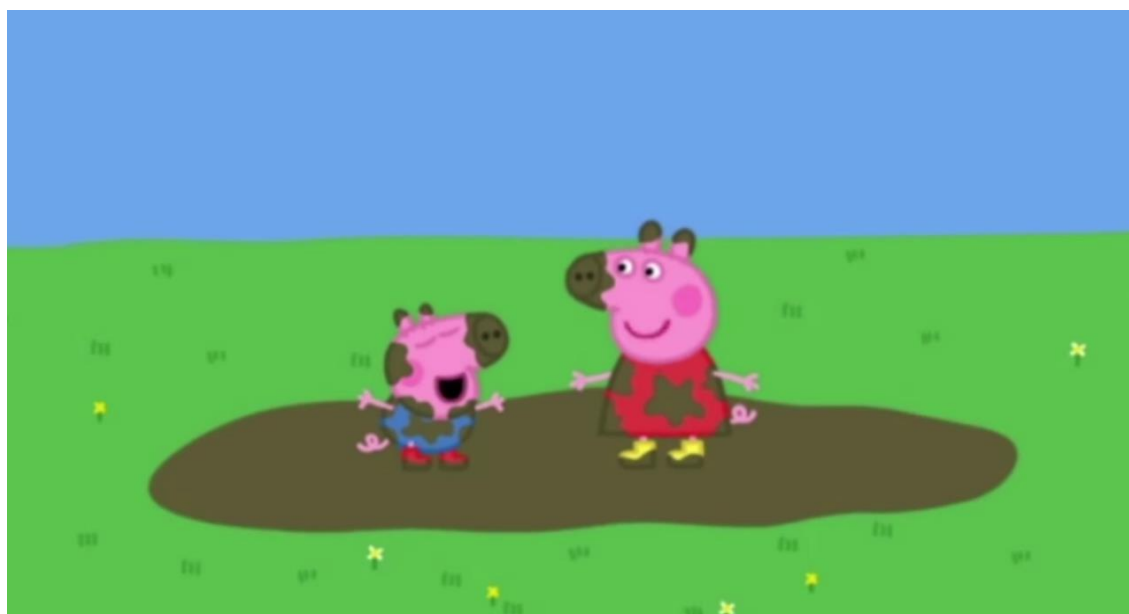
Unidades didáticas	Objetivos	Domínios / Conteúdos / Metas Curriculares						Atividades/ Estratégias	Recursos materiais	Avaliação
		Compreensão Oral MC: 8/9	Interação / Produção Oral MC: 10/11/12/13	Leitura / Compreensão Escrita MC: 14	Escrita MC: 15	Gramática MC: 7	Domínio Intercultural MC: 1/2/3/4 Vocabulary MC: 4/5/6			
UNIT 4  SUMMER  4.1  Let's Enjoy Summer!	Domínio Intercultural / Intercultural Domain  * Conhecer-se a si e ao outro  * Conhecer o dia a dia na escola  * Conhecer algumas características do seu país e de outros países	– Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: Chant "poem" Seasons chant The clothes song  MC: 8.1; 8.2; 9.6; 9.8	– Cumprimentar – Despedir-se – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final (Show and Tell) "Falar sobre a minha roupa preferida em cada estação".  MC: 10.1; 11.1; 11.6; 12.2; 12.3; 12.4; 13.1	– Identificar vocabulário das unidades anteriores – Identificar o vocabulário da unidade – Leitura da história (Wakey, wakey, sleepy head...) – Leitura do texto "Summer clothes hunt" – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.  MC: 14.2; 14.3; 14.4	– Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas.  MC: 15.1; 15.3	– Nouns – Determiners – Personal Pronouns – Prepositions of time: in, on, at – The verb to be – The Imperative – The Present Simple (I like, I love) – The Present Continuous – Question words: what  MC: 7.1	Estações do ano Vestuário e calçado Climas distintos Expressar-se com vocabulário limitado e apropriado ao nível What are you wearing? I'm wearing... In winter I love wearing... In summer, my favourite clothes are...  MC: 1.1; 1.4; 2.2; 3.2; 3.5; 4.1; 5.1; 5.3; 6.4			
4.2  Let's Have Fun!		– Identificar vocabulário da unidade – Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais: Transport chant The nationalities song  MC: 8.1; 8.2; 9.5; 9.6; 9.8	– Cumprimentar – Despedir-se – Responder sobre identificação pessoal – Repetir as letras do alfabeto – Repetir rimas, chants e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais – Apresentação final (Show and Tell) "Falar sobre mim (país, nacionalidade, cores da bandeira, férias)"  MC: 10.1; 11.4; 11.5; 11.6; 12.2; 12.3; 12.4; 13.1	– Identificar vocabulário das unidades anteriores – Identificar o vocabulário da unidade – Leitura da história "Summer holidays are coming" – Leitura da história "Competition" – Ler pequenas frases com vocabulário conhecido  MC: 14.2; 14.3; 14.4	– Legendar imagens – Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas – Ordenar palavras para escrever frases – Preencher espaços lacunares em postais  MC: 15.1; 15.3; 16.1; 16.2	– Nouns – Adjectives – Determiners – Personal Pronouns – The verb to be – The verb to have (got) – The Imperative – The Present Simple (I like, I love) – The Present Continuous – Question words: what, where  MC: 7.1	– Meios de transporte – Países – Nacionalidades – Comunicar informação pessoal elementar How do you go to school? By... Where are you from? I'm from... What's your nationality? I'm ...  MC: 1.1; 1.4; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.2; 4.3; 4.4; 5.4; 6.4			
Festive Days		Summer is coming MC: 3.4. Identificar festividades do ano								

## Anexo 10 – Colours flashcards





**Anexo 11 – Peppa Pig – Learn the colours**



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NwbJu63zU6k>

## Anexo 12 – Learn the colours worksheet



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AVEIRO – 160933  
(Escola Básica do 1.º Ciclo da Glória)

ANO LETIVO 2016/2017



PEPPA PIG LEARN THE COLOURS

Date \_\_\_\_\_

Name \_\_\_\_\_

Class \_\_\_\_\_

1. Listen and tick .

a)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	b)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	c)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	d)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	e)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
f)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	g)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	h)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	i)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	j)  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>

2. Write the words and fill in the gaps.



a) The car is \_\_\_\_\_.



b) The sky is \_\_\_\_\_.



c) The snow is \_\_\_\_\_.



d) The carrot is \_\_\_\_\_.



e) The mud is \_\_\_\_\_.



f) The boots are \_\_\_\_\_.



g) It's a \_\_\_\_\_ dinosaur.



h) It's a \_\_\_\_\_ tongue.




i) It's a \_\_\_\_\_ worm.

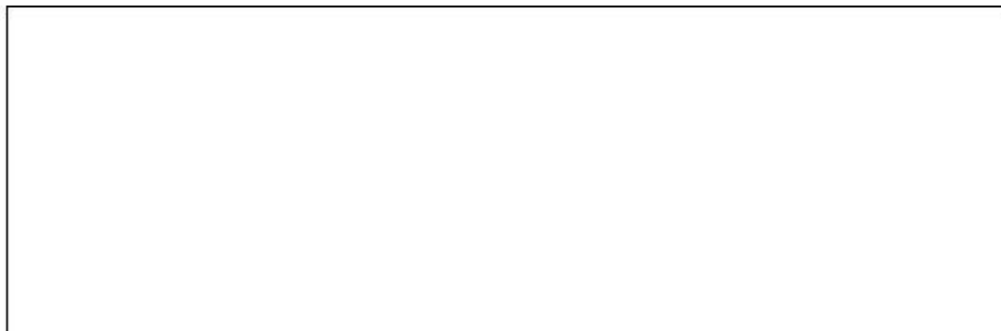


j) It's a \_\_\_\_\_ spider.

3. Read , write  .

What's your favorite colour? My favorite colour is \_\_\_\_\_.

4. Draw  something with your favorite colour.



## Anexo 13 – Colours multilanguage matching game



### Colours Matching Game

Colour the words.

English	Spanish	German	French
Red	Amarillo	Rosa	Blanc
Blue	Rojo	Grün	Jaune
Yellow	Verde	Lila	Noir
Orange	Azul	Rot	Rouge
Green	Rosa	Gelb	Marron
Purple	Naranja	Braun	Bleu
Pink	Negro	Weiß	Orange
Brown	Cinza	Schwarz	Pourpre
White	Morado	Blau	Rose
Black	Marron	Orange	Gris
Grey	Blanco	Grau	Vert

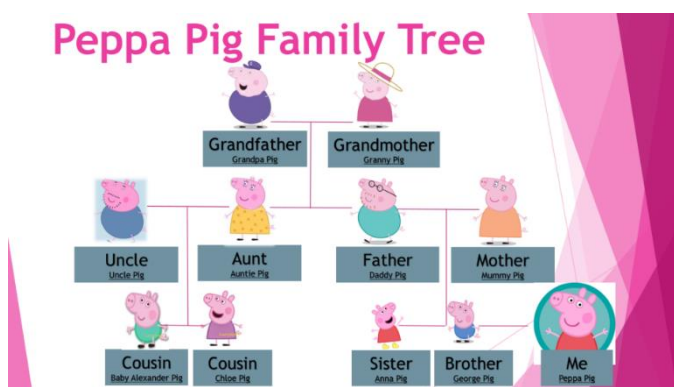
## Anexo 14 – Peppa Pig – Meet the Pig family



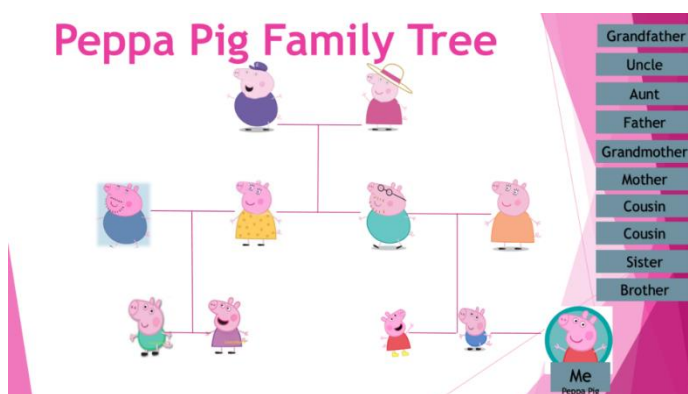
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WAQUoQGIlpU>

## Anexo 15 – Peppa Pig family tree

### Peppa Pig Family Tree



### Peppa Pig Family Tree



## Anexo 16 – Family word search

Name: \_\_\_\_\_



### Family Word Search Game



Find the following words in the puzzle.  
Words are hidden → and ↓ .

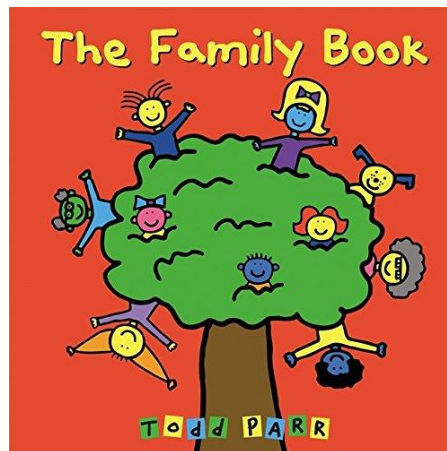
AUNT  
BROTHER  
COUSIN  
FATHER

GRANDFATHER  
GRANDMOTHER  
MOTHER  
SISTER

UNCLE



**Anexo 17 – The family book – Todd Parr**



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AyVL9bH0guk>

**Anexo 18 – Drawings: “A different family” – part 1**

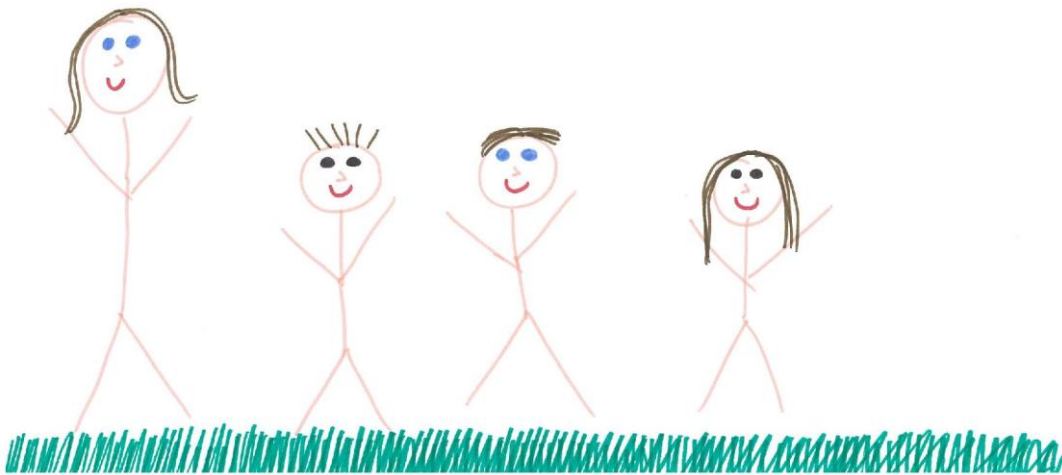
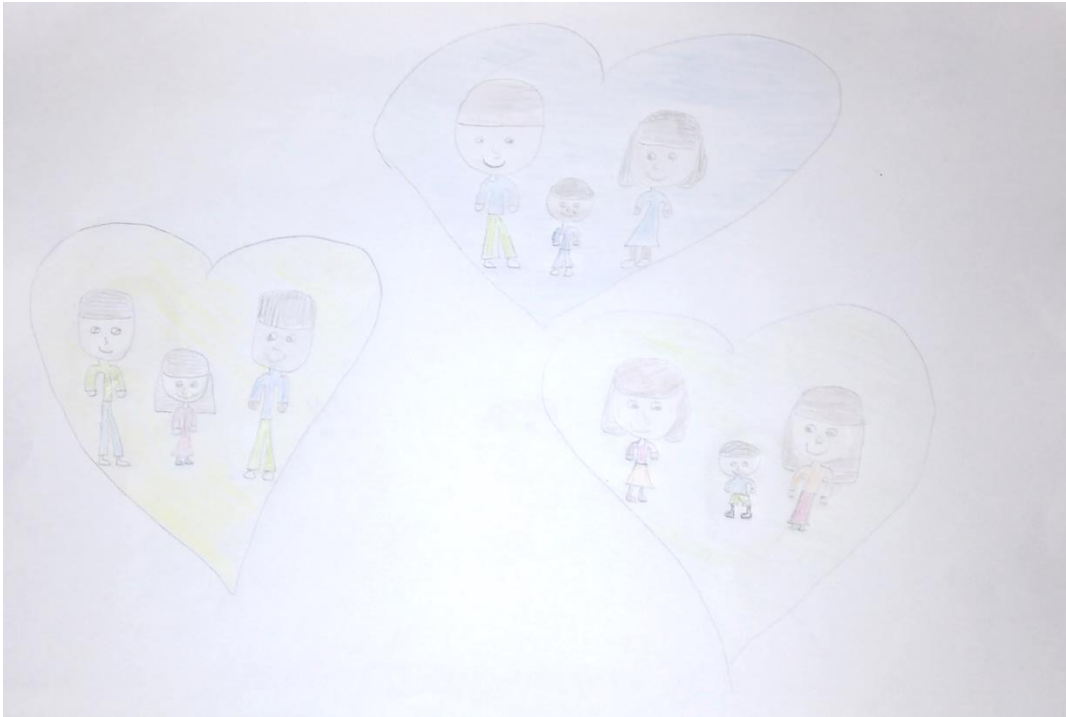




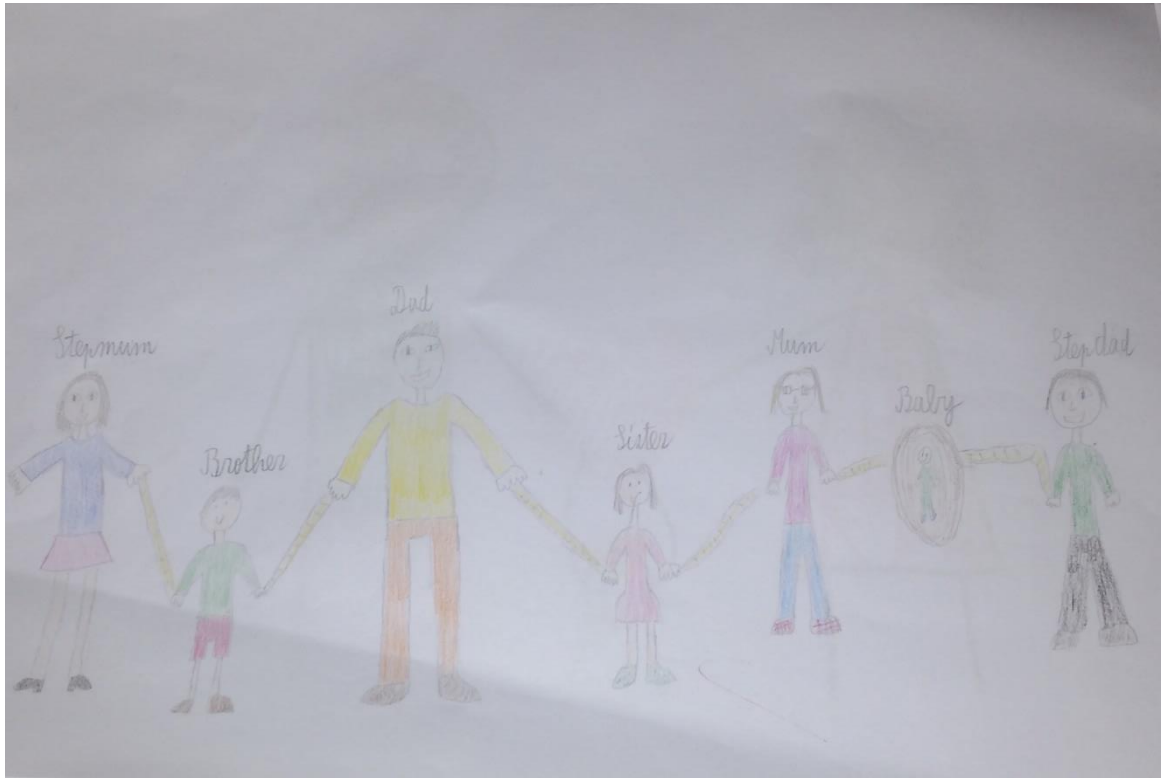
Granny

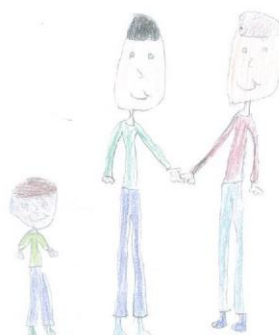


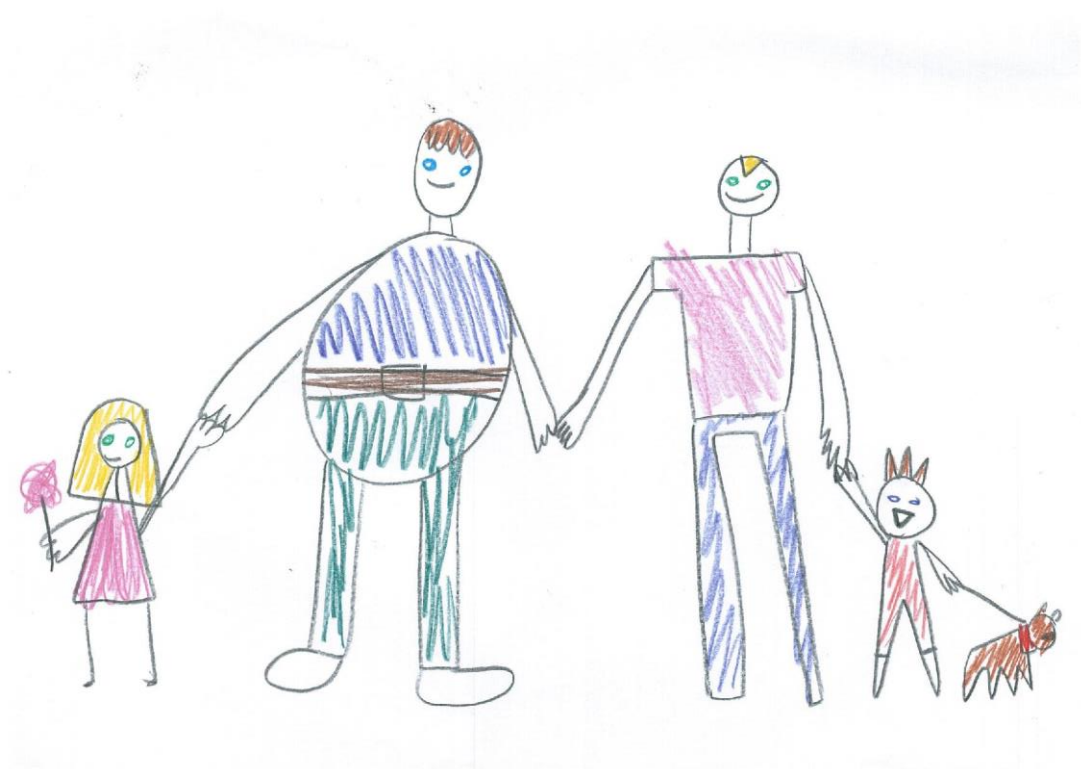
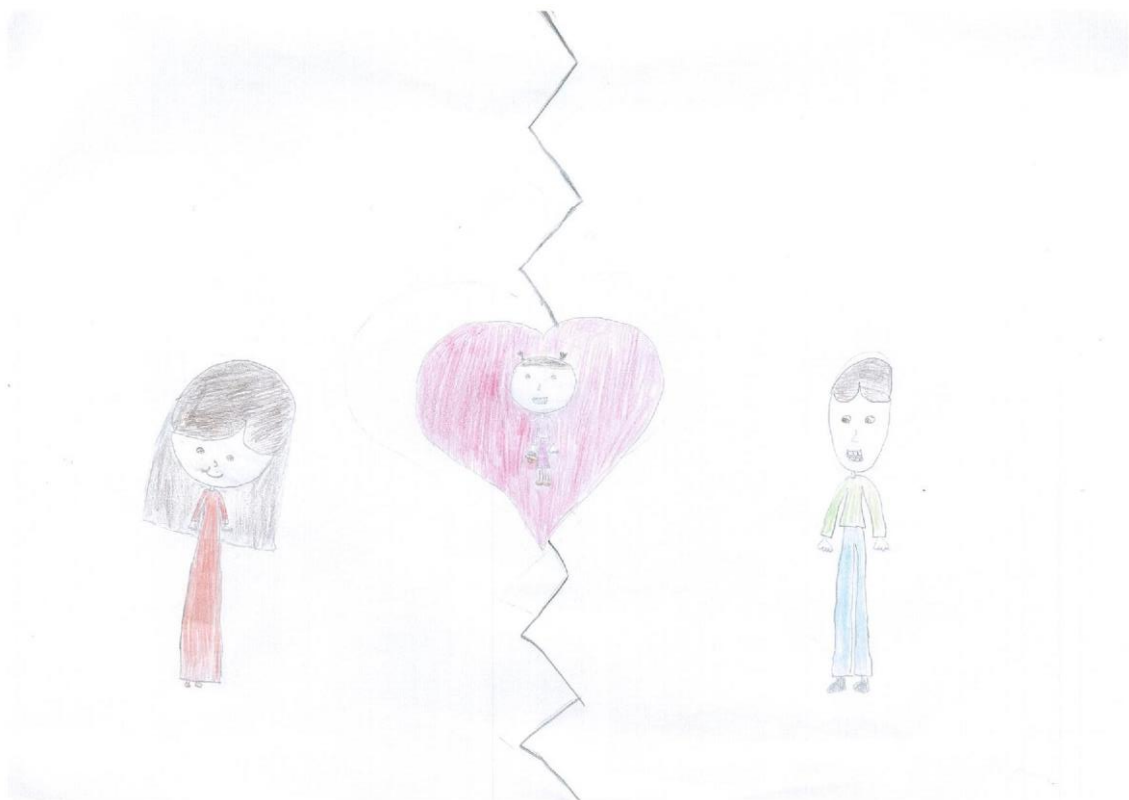












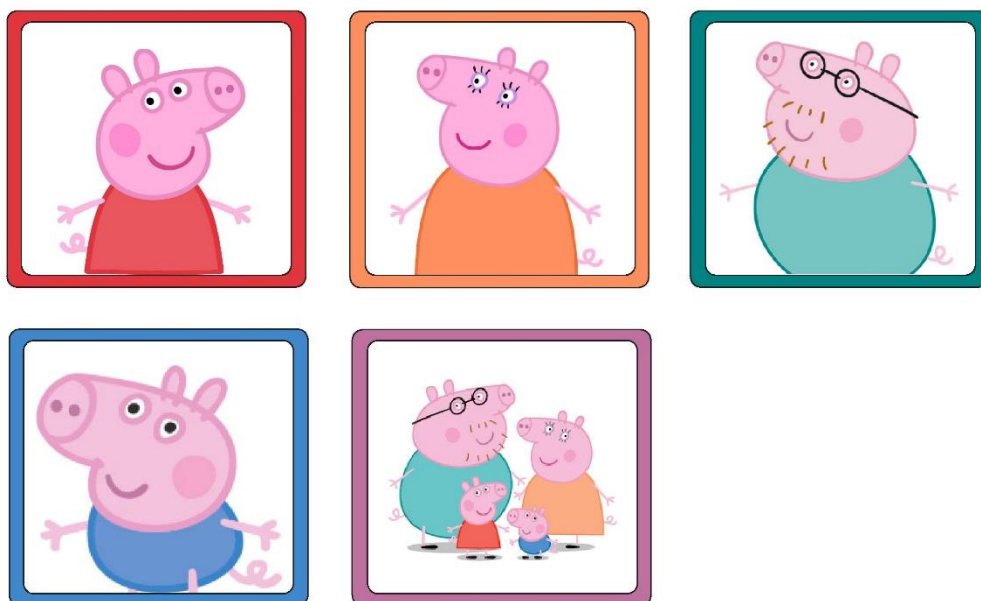
## Anexo 18 – Descrição dos desenhos – *part 2*

A1	A aluna retrata uma família tradicional (pai, mãe e filha). Por cima da criança, está desenhado um coração, o que revela haver sentimentos de amor entre todos.
A2	SR
A3	SR
A4	O aluno desenhou dois irmãos, unidos por um círculo que tem, no seu interior, 7 corações.
A5	A aluna desenhou uma menina, com os braços estendidos, a dar um coração à avó. Por cima, escreveu em inglês: “Granny”.
A6	A aluna desenhou 3 corações de diferentes cores. No coração amarelo desenhou dois pais e uma menina no meio de ambos; no coração verde duas mães e, no meio, um menino de cor branca; no coração azul, um pai caucasiano, uma mãe de ascendência africana e um menino de cor negra. Apesar da diversidade presente em todas as famílias, os corações revelam que em todas elas prevalecem sentimentos de amor.
A7	O aluno retrata uma família monoparental (uma mãe e três filhos).
A8	A aluna desenhou uma menina de mão dada com o pai, lendo-se, na legenda, em inglês: “I love dad”.
A9	SR
A10	SR
A11	SR
A12	A aluna desenhou dois casais, compostos por elementos do mesmo sexo. Do lado direito, a aluna desenhou duas mães e uma menina no meio; do lado esquerdo, dois pais e um menino no meio.
A13	SR
A14	A aluna desenhou uma família grande e por cima de cada um dos membros, colocou as respetivas legendas, em inglês: “Dad”, “Mum”, “Stepdad”, “Stepmum”, “Brother”, “Sister” e “Baby”, retratando o novo conceito de família da sociedade atual.
A15	SR

A16	O aluno desenhou um casal de mãos dadas. No centro de ambos, como um reforço da sua união, o aluno desenhou um menino e, do lado superior direito, um coração.
A17	SR
A18	O aluno desenhou uma família multicultural: um pai de ascendência africana, uma mãe de fisionomia oriental e uma criança. Os três estão unidos entre si por um coração, denotando que há amor, apesar da diversidade existente.
A19	SR
A20	SR
A21	A aluna desenhou quatro famílias diferentes (uma com um pai de ascendência africana, uma mãe caucasiana e uma filha de cor branca; outra com um pai caucasiano, uma mãe de ascendência africana e um filho de cor negra; uma com ambos os pais afastados, cada um com o seu filho; uma com dois pais e um filho).
A22	A aluna desenhou uma família com ambos os pais divididos por um traço e, no meio, uma criança dentro de um coração. O que significa que, apesar da separação, o amor pela filha permanecerá igual.
A23	SR
A24	SR
A25	SR
A26	O aluno desenhou uma família com dois pais e dois filhos, ambos de mão dada a cada um dos pais.



### Anexo 19 – Peppa Pig family flashcard



### Anexo 20 – Peppa Pig – Recycling



Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=ll1RX6\\_h9Xc](https://www.youtube.com/watch?v=ll1RX6_h9Xc)



## Anexo 21 – Peppa Pig recycling worksheet

EB1 da Glória



INGLÊS – 1.º Ciclo (3.º Ano)

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

○ Circle the correct option.

1. Mr. Bull, the binman, is collecting the rubbish...  
a. during the night.  
b. early in the morning.



2. While Mr. Bull is collecting the rubbish, Peppa and her family are...  
a. finishing their breakfast.  
b. watching TV.



3. After the breakfast, Peppa and his brother help their mother...  
a. tidying up the breakfast things.  
b. cooking.



4. Peppa wants to...  
a. throw an empty bottle in the rubbish bin.  
b. do the washing-up.



5. Her mother teaches her that...  
a. empty bottles are unusable.  
b. empty bottles can be recycled.



6. Her father explains her that recycling is...  
a. putting in the rubbish bin things that can't be used again.  
b. putting in recycle boxes things that can be used again.



7. In Peppa's house the red recycle box is for...  
a. plastic.  
b. newspapers.

8. The blue one is for...  
a. tin cans.  
b. yoghurt pots.

9. The green one is for...  
a. bottles.  
b. banana peels.



10. George, Peppa's brother, wants to recycle...  
a. his daddy's newspaper.  
b. his sister's toys.

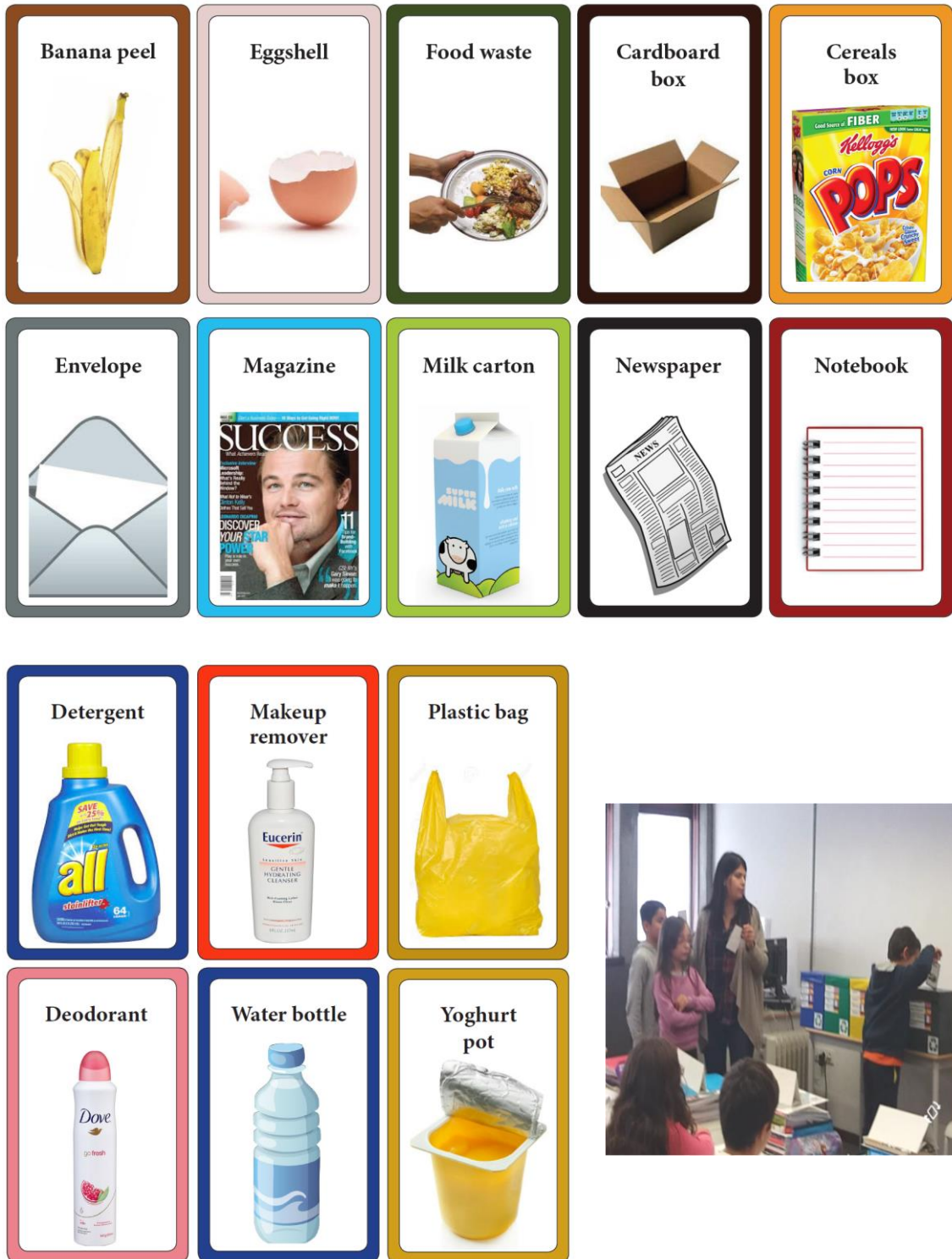


## Anexo 22 – Recycle bins



## Anexo 23 – Waste sorting flashcards and game







## Anexo 24 – It's up to me and you song – part 1

EB1 da Glória



INGLÊS – 1.º Ciclo (3.º Ano)

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

1. Listen to the song  and complete the gaps  with the right letters.

Can you understand

What we have to do?

There's only (1) \_\_\_\_\_

It's up to (2) \_\_\_\_\_!

Brush your teeth, but (3) \_\_\_\_\_.

(4) \_\_\_\_\_, don't have a bath.

(5) \_\_\_\_\_ to school.

(6) \_\_\_\_\_, that's the rule.

Can you understand

What we have to do?

There's not much time

It's up to me and you!

(7) \_\_\_\_\_ the TV, (8) \_\_\_\_\_ the lights.

Go out with friends, (9) \_\_\_\_\_ all night.

Give (10) \_\_\_\_\_ to charity,

Join a (11) \_\_\_\_\_, plant a (12) \_\_\_\_\_.

Can you understand


What we have to do?

There's not much time

It's up to me and you!

a. tree	b. me and you
c. walk or ride your bike	d. take a shower
e. switch off	f. old clothes
g. recycle paper	h. one world
i. don't surf	j. green group
k. unplug	l. turn off the tap

## Anexo 24 – Easy ways to save the planet worksheet – part 2

2. Read the sentences  and match them to the picture.

- a. Brush your teeth, but turn off the tap.
- b. Take a shower, don't have a bath.
- c. Walk or ride your bike to school.
- d. Unplug the TV and switch off the lights.
- e. Join a green group and plant a tree.

3. Write these words  in the correct group.



a. Recycle and reuse old things.



b. Buy things you don't need.



c. Have a bath.



d. Leave lights on.



e. Join a green group and plant a tree.







f. Reduce your use of water.



g. Drive if you can walk.



h. Waste paper.



i. Leave the tap running, while brushing your teeth.



j. Walk, ride a bike or use public transportation.



k. Turn off lights and electronics when not in use.



l. Have a shower.



## Anexo 25 – Environment behaviour chart



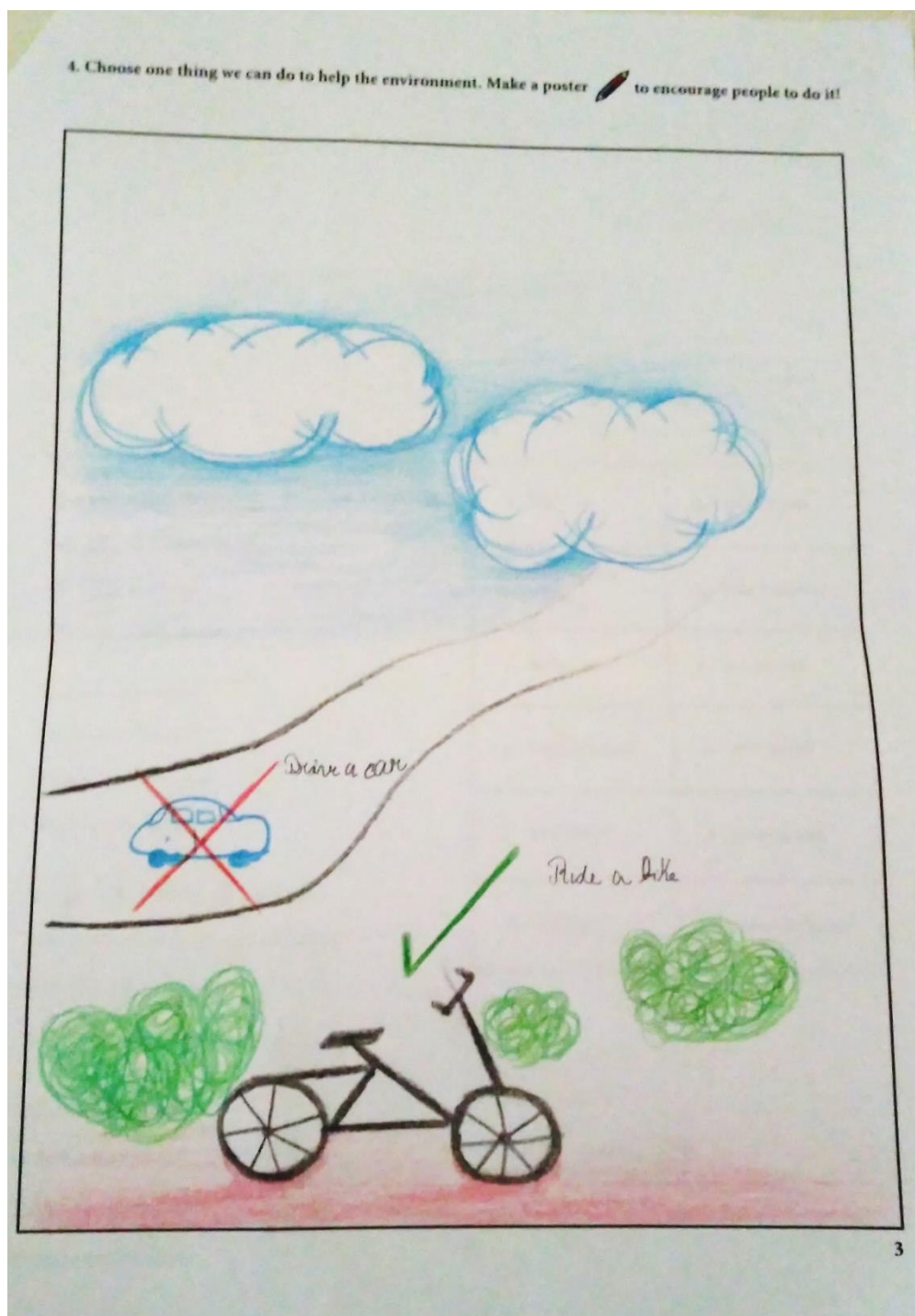
### Easy ways to save the Planet



<p>Recycle and reuse old things.</p>	<p>Buy things you don't need.</p>
<p>Reduce your use of water.</p>	<p>Leave the tap running, while brushing your teeth.</p>
<p>Have a shower.</p>	<p>Have a bath.</p>
<p>Turn off lights and electronics when not in use.</p>	<p>Leave lights on.</p>
<p>Walk, ride a bike or use public transportation.</p>	<p>Drive if you can walk.</p>
<p>Join a green group and plant a tree.</p>	<p>Waste paper.</p>

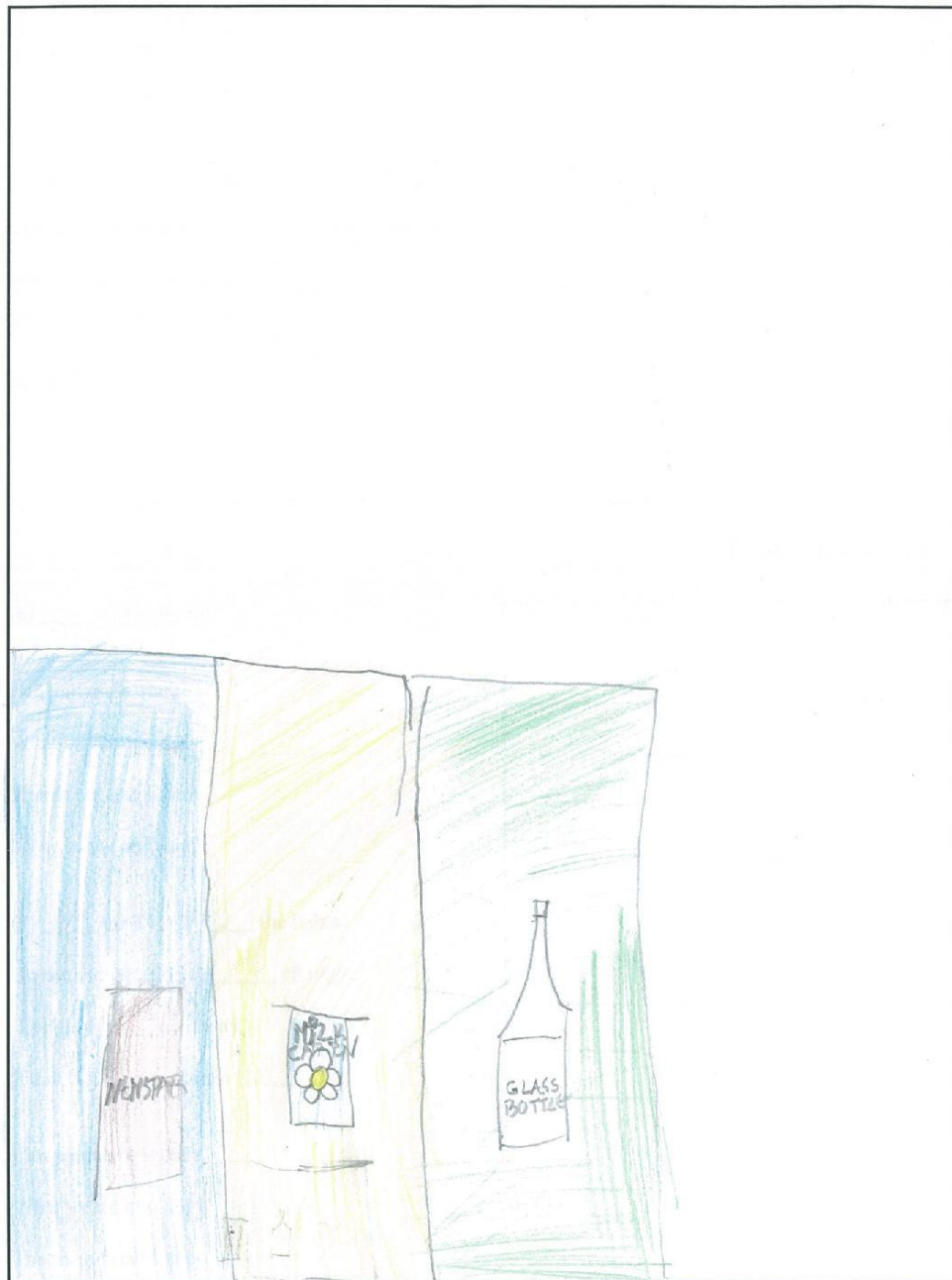


Anexo 26 – Drawings: “How to save the planet” – part 1





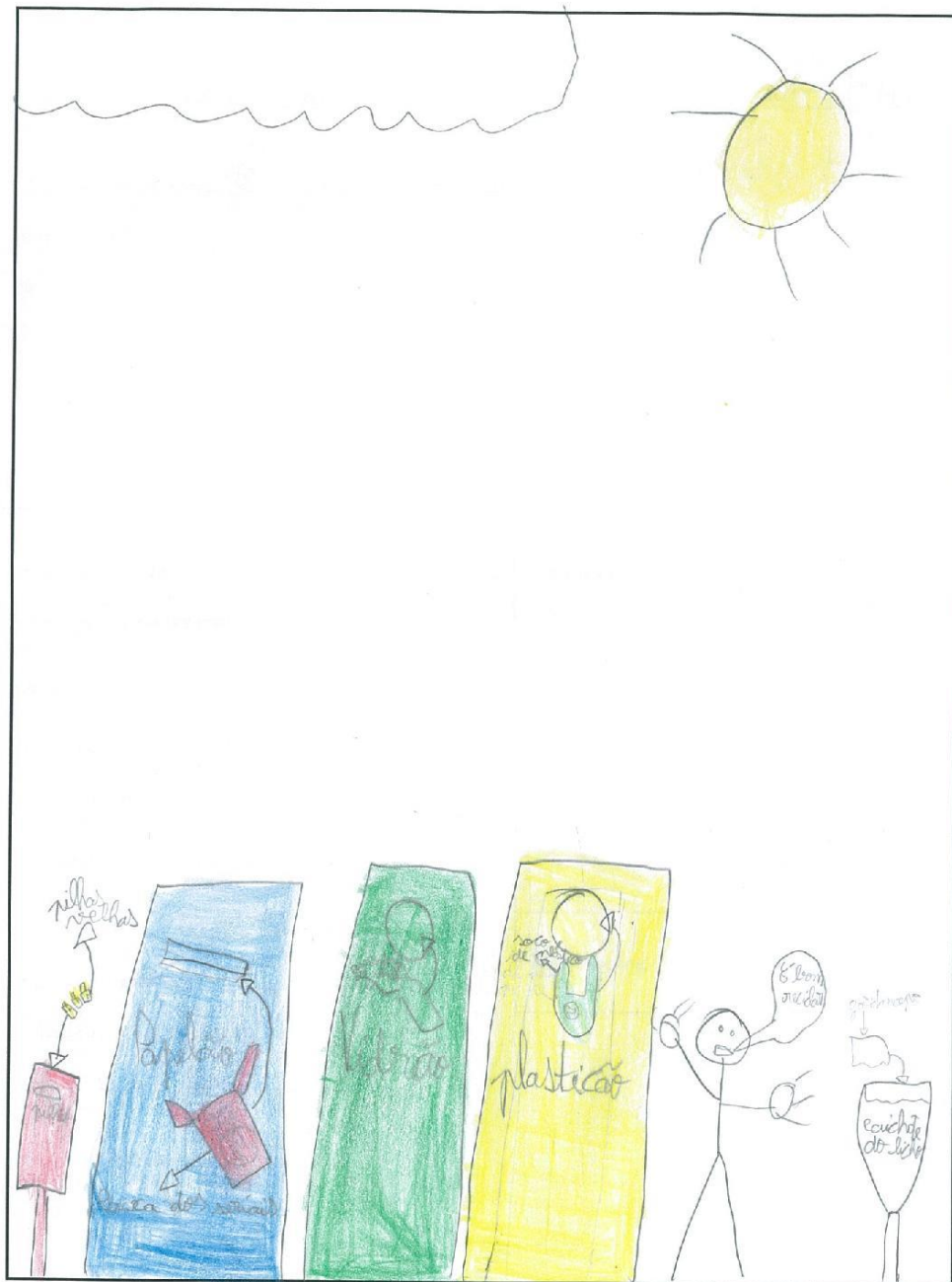
4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



3



4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!

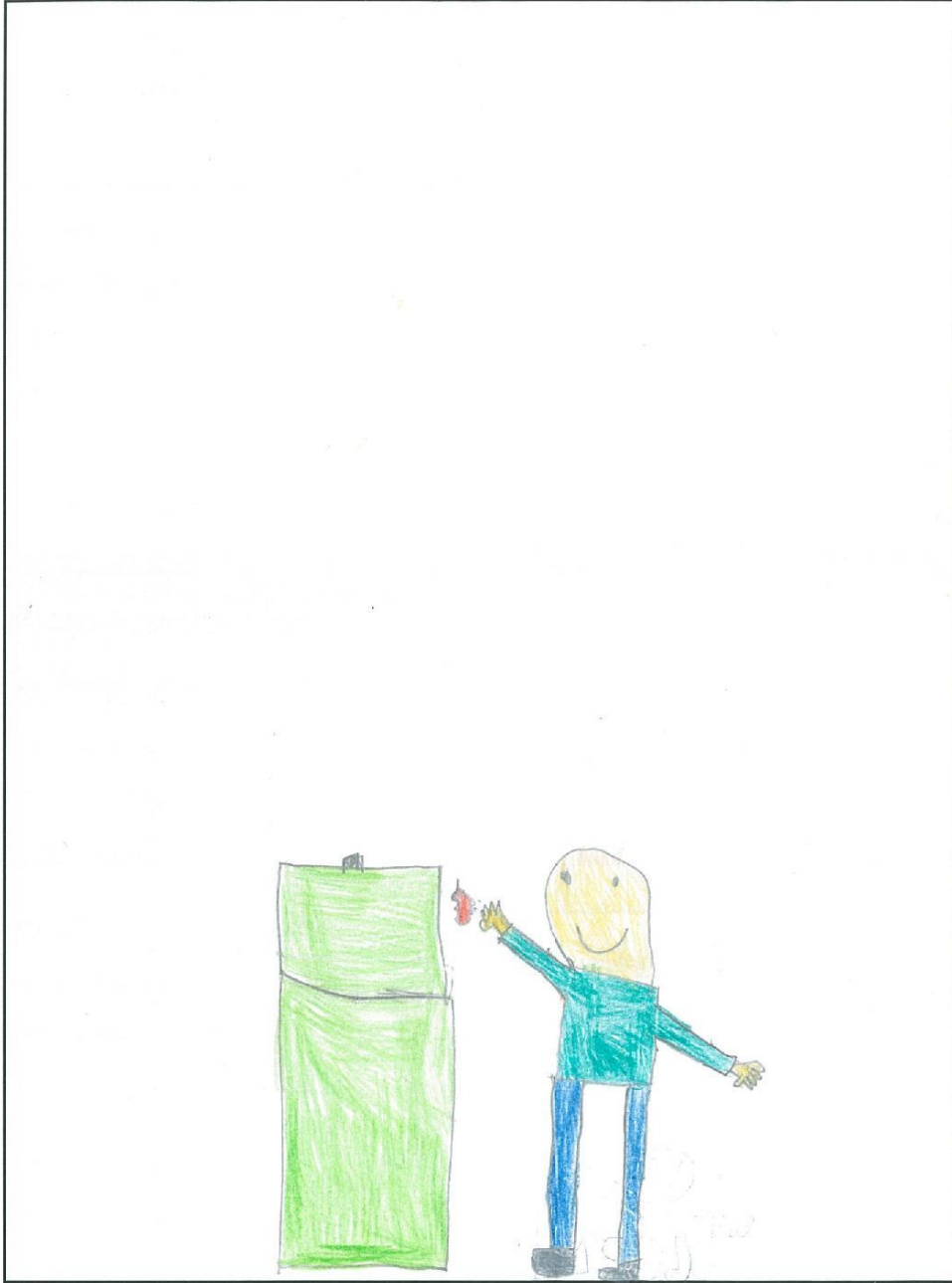


3

4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!

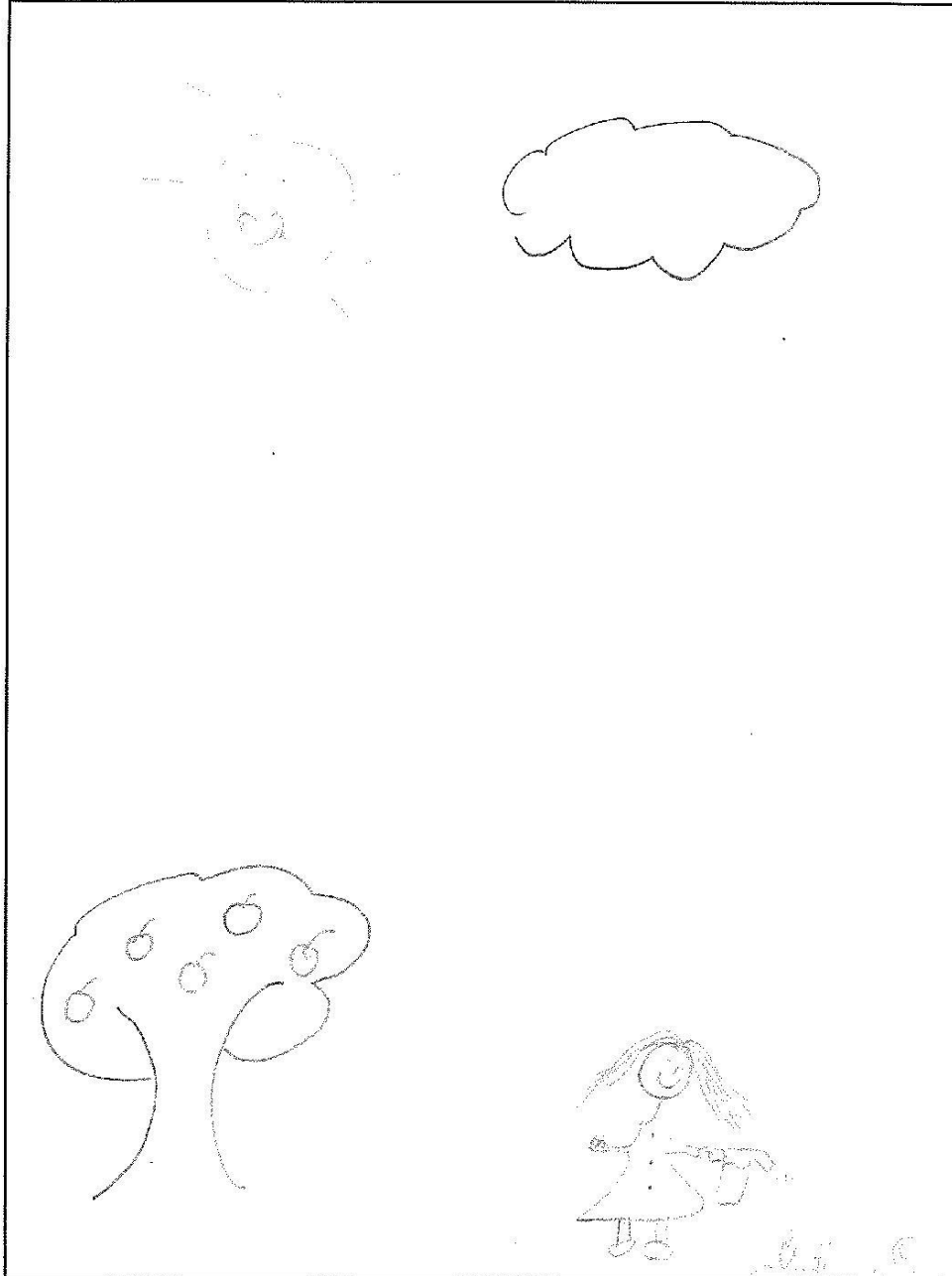


4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



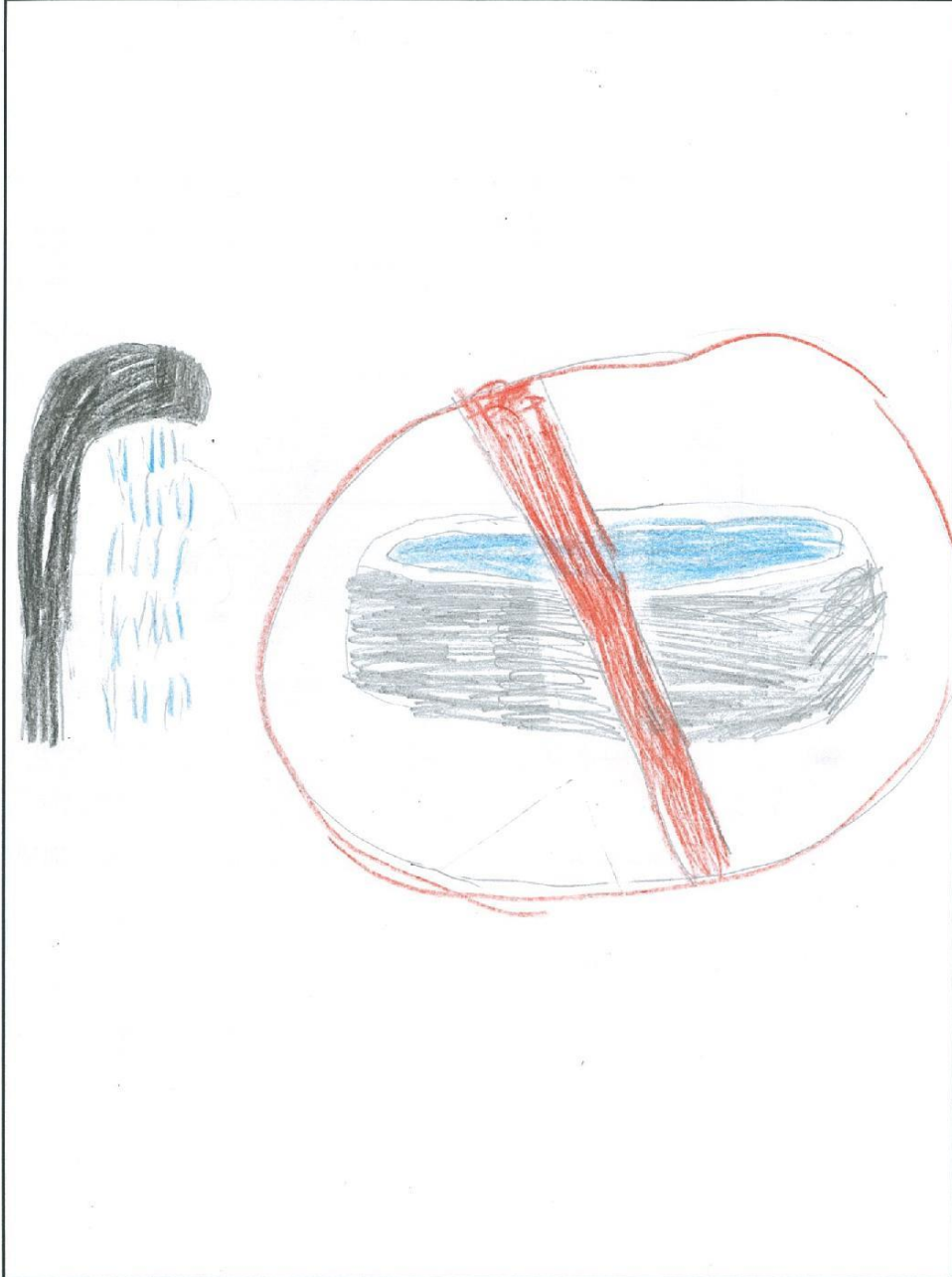
3

4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



3

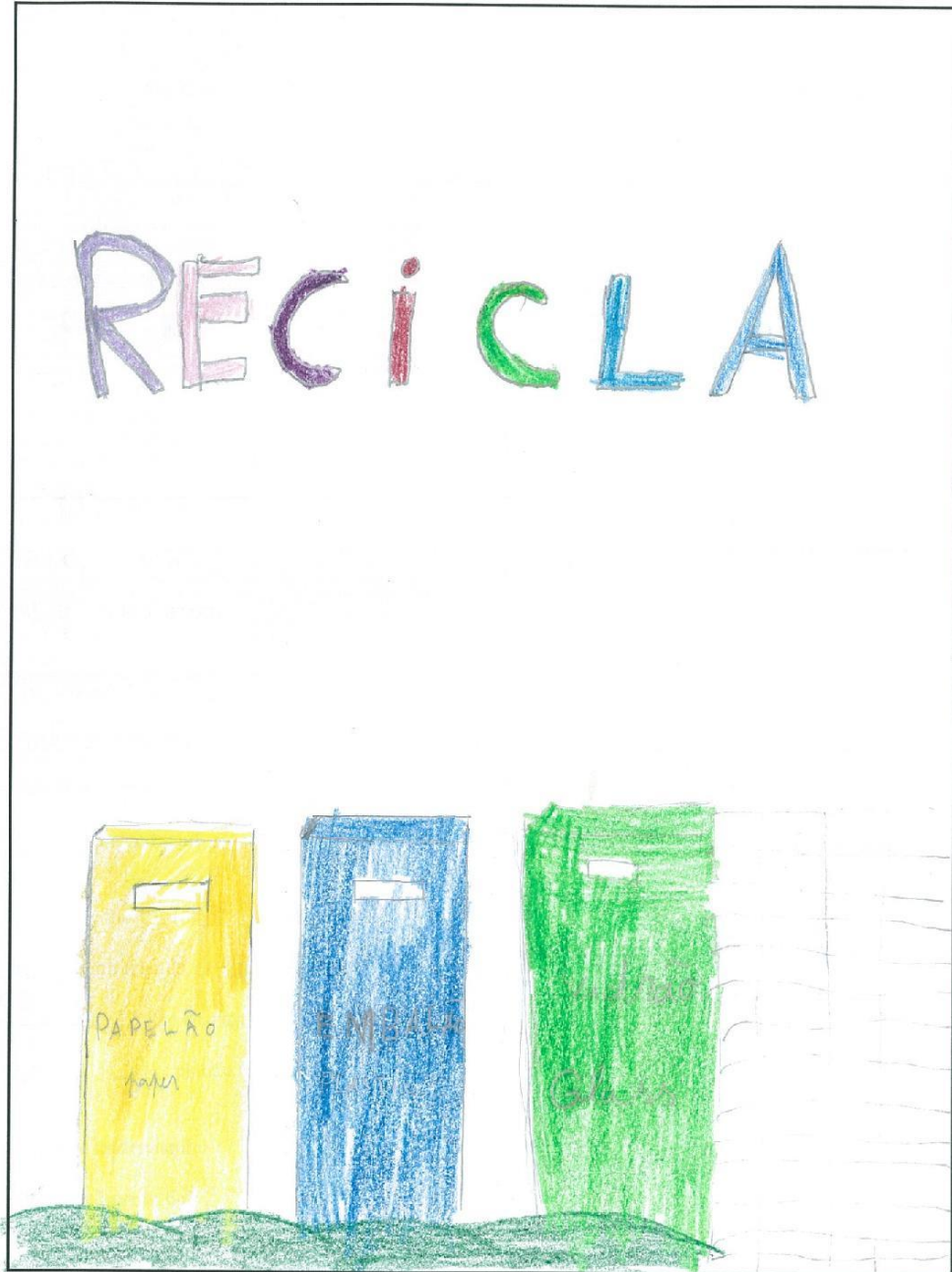
4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



3

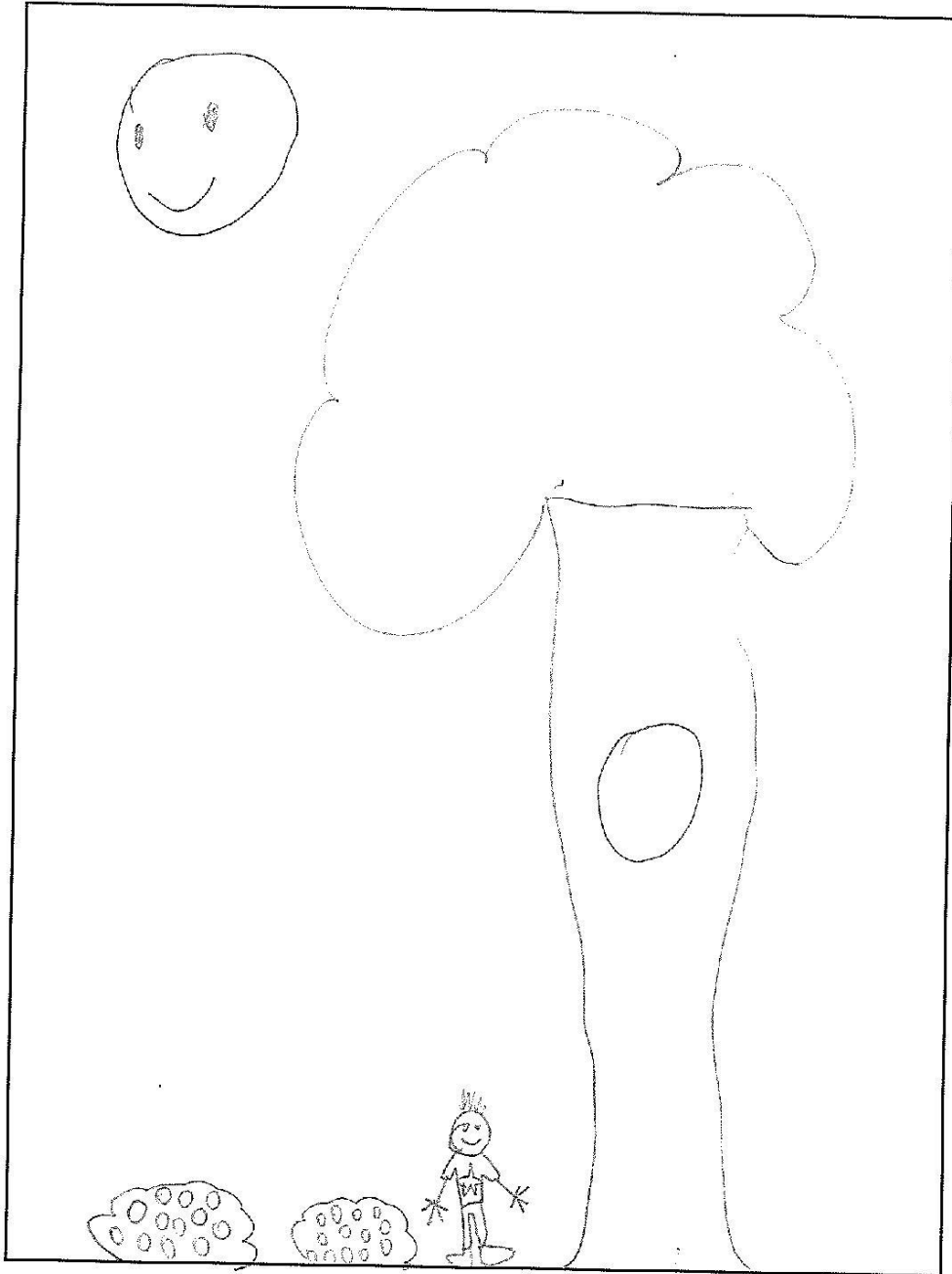


4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



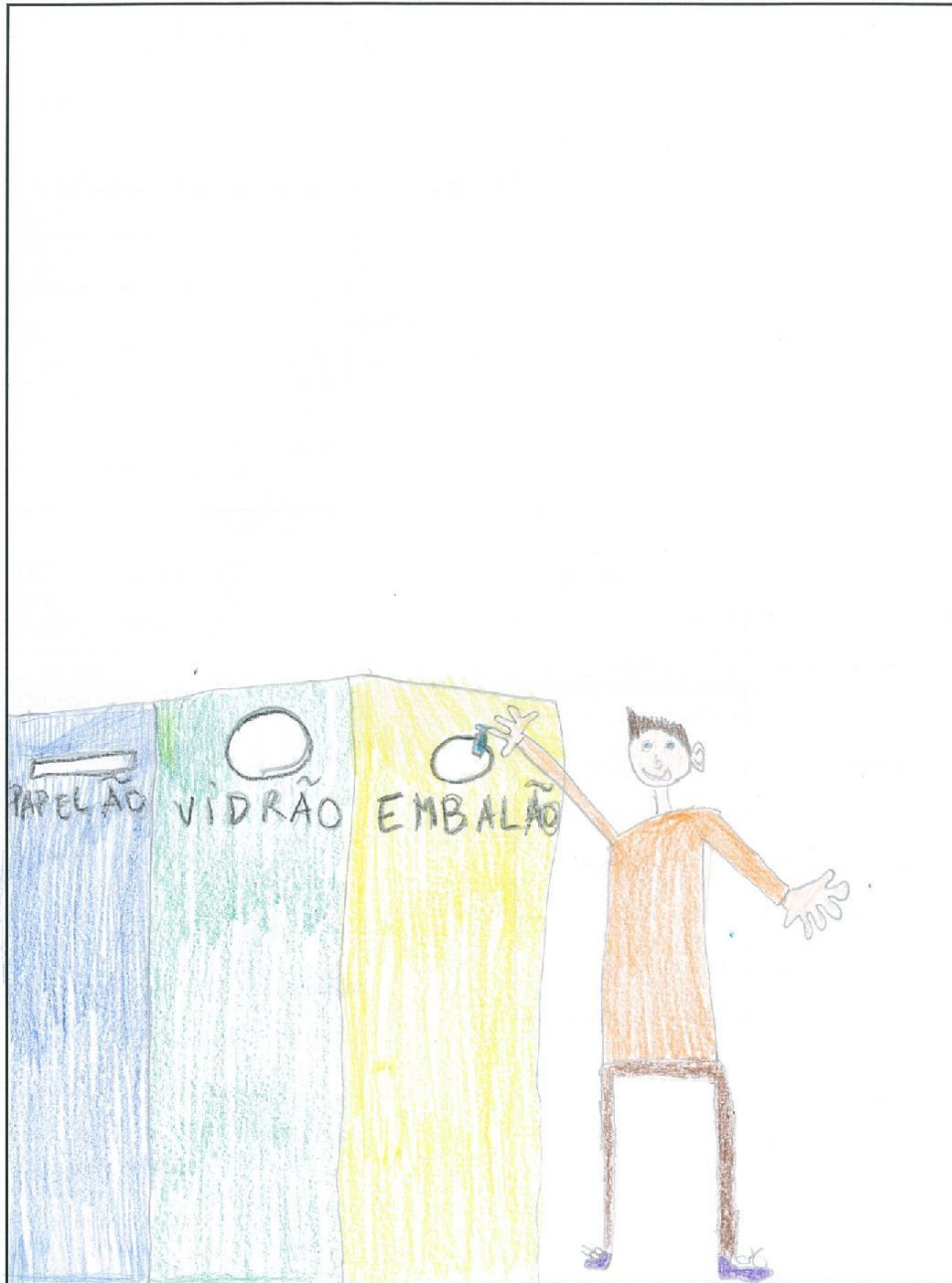
3

4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



3

4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



3



4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



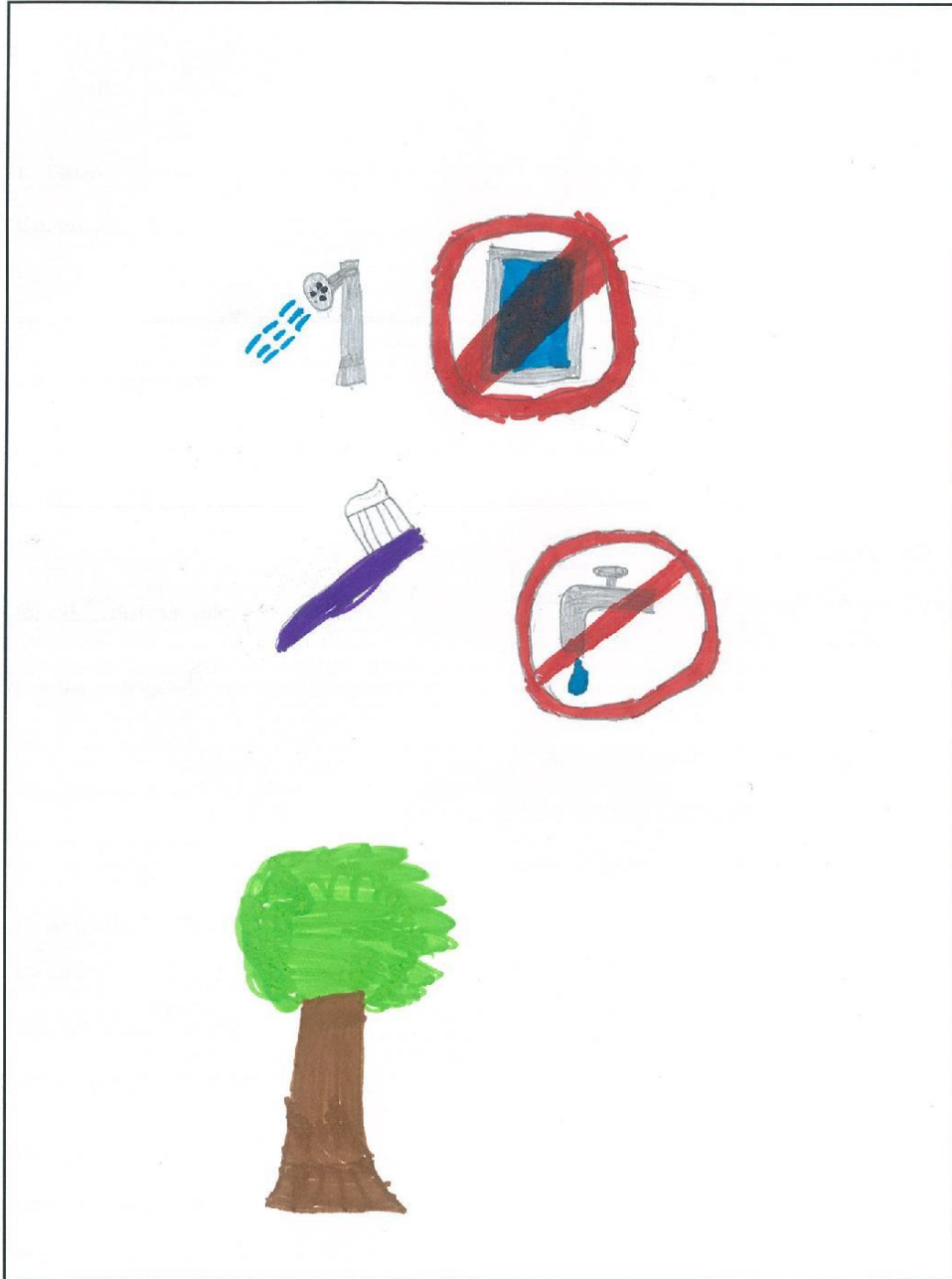
3

4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



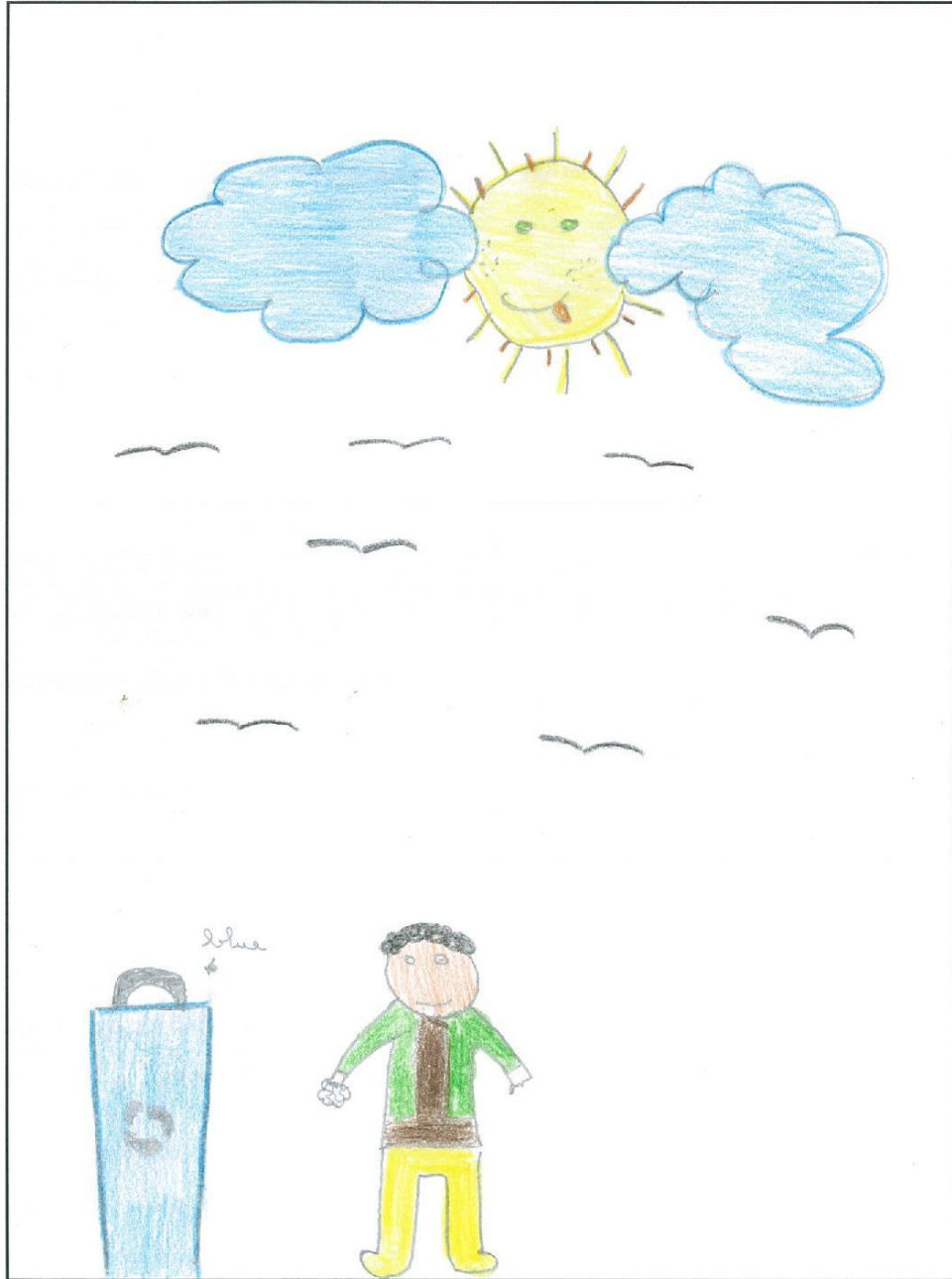
3

4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



3

4. Choose one thing we can do to help the environment. Make a poster  to encourage people to do it!



3

## Anexo 26 – Descrição dos desenhos – *part 2*

A1	A aluna desenhou uma bicicleta com um certo por cima e ao lado escrito, em inglês: “Ride a bike”; por outro lado, desenhou um carro com um errado por cima e ao lado escrito: “Drive a car”.
A2	O aluno desenhou 3 ecopontos, com as seguintes cores: azul, amarelo e verde. Em cada um dos ecopontos desenhou um objeto, com a respetiva legenda. No ecoponto azul, desenhou um jornal com o nome escrito em inglês, “Newspaper”; no amarelo, uma embalagem de leite, com o nome escrito em inglês, “Milk carton” e no verde uma garrafa de vinho, com o respetivo nome em inglês: “Glass bottle”.
A3	O aluno desenhou 3 ecopontos: o amarelo, o azul e o verde, escrevendo os nomes em português. No ecoponto azul, o aluno desenhou uma caixa de cereais, no verde uma garrafa de vidro e no amarelo, um saco de plástico, identificando os resíduos com os respetivos nomes; do lado esquerdo dos ecopontos, o aluno desenhou um pilhão, com as respetivas pilhas e a legenda: “pilhas velhas”. Do lado direito, desenhou um menino com um balão de fala que diz: “É bom reciclar” e um caixote de lixo, onde deposita alguns guardanapos.
A4	SR
A5	SR
A6	SR
A7	SR
A8	SR
A9	O aluno desenhou um menino que, num balão de fala, colocou a palavra: “Walk”. Ao lado, desenhou um carro com uma cruz por cima, explicando que se deve ir a pé para a escola, em vez de ir de carro.
A10	SR
A11	O aluno desenhou um menino a colocar o resto de uma maçã num caixote de lixo.
A12	A aluna desenhou uma menina a plantar e a regar árvores. Ao lado, desenhou uma macieira, já com frutos.
A13	A aluna desenhou uma piscina repleta de água e, por cima, um sinal de proibição. Ao lado, desenhou uma torneira a verter água, referindo-se, desta forma, ao desperdício de água.
A14	A aluna desenhou 3 ecopontos, com os respetivos nomes em português e em inglês. Por cima dos ecopontos, em forma de título, escreveu: “Recicla”.
A15	O aluno desenhou uma árvore gigante e, ao lado, uma criança, contrapondo a pequenez do ser humano com a grandeza da natureza.
A16	O aluno desenhou 3 ecopontos: o amarelo, o verde e o azul, escrevendo o respetivo nome em português. Ao lado, desenhou um menino a colocar uma embalagem no ecoponto amarelo.



A17	SR
A18	SR
A19	SR
A20	SR
A21	A aluna desenhou uma árvore e, por cima, o mundo. À volta deste escreveu, em português: “Um mundo limpo é um mundo feliz”, traduzindo respetivamente para inglês: “A clean world is a happy world”.
A22	A aluna desenhou uma menina com um saco de lixo na mão, para depositar num caixote de lixo.
A23	SR
A24	O aluno desenhou uma árvore, que simboliza o meio ambiente, e por cima da árvore, dois comportamentos corretos e incorrectos (com um sinal de proibição por cima). O primeiro é referente ao desperdício de água quando tomamos banho, explicando que devemos tomar duchas, em vez de longos banhos. O segundo refere-se novamente ao desperdício de água, alertando para o facto de que não devemos deixar a torneira aberta enquanto lavamos os dentes.
A25	SR
A26	O aluno desenhou um ecoponto azul e, ao lado, um menino com um papel amarrotado, pronto para ser depositado no mesmo. Por cima do ecoponto o aluno escreveu a sua cor em inglês: “Blue”.

## Anexo 27 – Questionário sobre o projeto – part 1

Agrupamento de Escolas de Aveiro – Escola Básica do 1.º Ciclo da Glória

Nome: \_\_\_\_\_

### Parte 1 – As aulas de inglês

1. Tens gostado das aulas de inglês? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Porquê? \_\_\_\_\_
2. Achas difícil aprender inglês? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Porquê? \_\_\_\_\_
3. As professoras estagiárias têm-te ajudado a gostar do inglês? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Porquê? \_\_\_\_\_
4. Das atividades que tens feito quais preferes?  
Exercícios do livro ☐ Vídeos ☐ Jogos ☐ Desenhos ☐  
Fichas de trabalho ☐ Músicas ☐ Ler ☐ Outros \_\_\_\_\_
5. Utiliza 5 adjetivos para descrever as aulas das professoras estagiárias Ana e Andreia.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. O que mais gostaste nas aulas das professoras estagiárias Ana e Andreia? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_
7. O que menos gostaste nas aulas das professoras estagiárias Ana e Andreia? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_
8. Depois de teres falado sobre tantas línguas ao longo das aulas de inglês, consideras que há línguas mais importantes que outras? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Porquê? \_\_\_\_\_
9. Ao longo das atividades em que analisaste várias línguas ao mesmo tempo, foste capaz de identificar algumas semelhanças e/ou diferenças entre elas? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Se SIM, consegues lembrar-te de algum exemplo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. A tua língua materna é o português mas gostavas que fosse outra? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Se respondeste SIM, diz qual e porquê. \_\_\_\_\_
11. Gostarias de um dia aprender uma nova língua? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Se respondeste SIM, diz qual e porquê. \_\_\_\_\_

### Parte 2 – Os jogos

12. Os jogos ajudam-te a aprender inglês? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐  
Porquê? \_\_\_\_\_
13. Preferes jogos em grupo ou individuais? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_

#### 14. Jogo 1 – Colours Multilanguage Matching Game



1 – Gostaste de jogar este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

2 – Gostaste de falar/ouvir Inglês durante o jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

3 – De que gostaste mais neste jogo? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

4 – Gostavas de jogar outra vez este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

#### 15. Jogo 2 – Family Word Search Matching Game



1 – Gostaste de jogar este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

2 – Gostaste de falar/ouvir Inglês durante o jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

3 – De que gostaste mais neste jogo? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

4 – Gostavas de jogar outra vez este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

#### 16. Jogo 3 – Waste Sorting Game



1 – Gostaste de jogar este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

2 – Gostaste de falar/ouvir Inglês durante o jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

3 – De que gostaste mais neste jogo? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

4 – Gostavas de jogar outra vez este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

#### 17. Jogo 4 – Change the World in 5 Minutes Game



1 – Gostaste de jogar este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

2 – Gostaste de falar/ouvir Inglês durante o jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

3 – De que gostaste mais neste jogo? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

4 – Gostavas de jogar outra vez este jogo? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Porquê? \_\_\_\_\_





18. Ao longo das aulas de inglês, falaste sobre diferentes formas de ajudar o ambiente e contribuir para um planeta mais saudável para todos nós. De todas as dicas ambientais abordadas, já fazias alguma em casa? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Se respondeste SIM, quais? \_\_\_\_\_

19. Aprendeste alguma dica nova que entretanto tenhas começado a fazer em casa? SIM ☐ NÃO ☐ NÃO SEI ☐

Se respondeste SIM, qual? \_\_\_\_\_

Se respondeste NÃO, achas que no futuro conseguirás pôr em prática alguma das dicas que aprendeste e convencer a tua família a fazê-lo contigo? Se SIM, qual? \_\_\_\_\_

20. Tal como falaste nas aulas de inglês, é da responsabilidade de todos nós cuidar do nosso planeta e de todos os seres que nele vivem. Tu és importante e por isso contamos com a tua ajuda. Queremos que sejas um super herói do ambiente e que te juntes a nós nesta batalha. A tua opinião e as tuas sugestões são muito valiosas. Se tens alguma ideia nova que ajude a cuidar do planeta, partilha-a com os teus colegas e professores.



***I'm a green superheroe!***

Para salvar o planeta Terra dos vilões do desperdício e da poluição, a minha arma secreta é ...

---

---

---

---

---

OBRIGADA PELA TUA OPINIÃO!

## Anexo 27 – Questionário sobre o projeto – *part 2*

A1	não deitar fora brinquedos que já não utilizo e dar às outras crianças que não têm
A2	desligar as luzes quando não são precisas
A3	SR
A4	ser muito amigo do ambiente
A5	plantar muitas árvores, porque são o pulmão do planeta
A6	uma varinha mágica que faça plim e, de repente, o lixo todo desaparece
A7	SR
A8	soprar a poluição do ar para não ter mais asma
A9	um comando que apague o lixo
A10	apanhar o lixo do chão, pôr no caixote de lixo e reciclar
A11	SR
A12	ajudar os animais como o panda que têm pouca comida
A13	não deitar comida fora
A14	SR
A15	usar os meus super punhos e bater com toda a força até fazer uma batatada contra a poluição
A16	inventar uma máquina que transforme o lixo em árvores
A17	SR
A18	SR
A19	uma pá para limpar as praias
A20	SR
A21	reutilizar coisas velhas que ainda deem para vestir
A22	SR
A23	tratar bem os animais
A24	guiar um submarino para eu e os meus colegas salvarmos os peixinhos que estão doentes
A25	o aspirador da minha mãe para limpar as ruas
A26	criar um clube para proteger o ambiente

## Anexo 28 – Pedido de autorização de videogravação

Assunto: Pedido de autorização para videogravação do Projeto de Intervenção a implementar na turma A do 3.º ano da Escola Básica da Glória

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Como é do conhecimento de V. Exas., estamos a frequentar o *Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, da Universidade de Aveiro, para o qual devemos criar e implementar um projeto educativo de intervenção, cuja avaliação do mesmo requer a videogravação das atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas, no âmbito da disciplina de Inglês.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a autorização de V. Exas. para videografar as aulas referentes ao projeto supracitado, sendo de salientar que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, não sendo nunca revelada a identidade dos alunos, sendo a sua privacidade salvaguardada sempre através de técnicas de tratamento de imagens como, por exemplo, a desfocagem ou a ocultação do rosto.

Agradecendo, desde já, a colaboração de V. Exas. e, caso concedam a respetiva autorização, solicitamos a devolução do destacável deste formulário, devidamente preenchido e assinado.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, 11 de novembro de 2016

Ana Conceição e Andreia Silva  
(As professoras estagiárias de Inglês)

---

### Pedido de Autorização

Autorizo ☐ Não autorizo ☐ que sejam realizadas as videograções do meu educando, pelas professoras estagiárias de Inglês, Ana Conceição e Andreia Silva, sob a supervisão do professor orientador/cooperante Carlos Gonçalves, das aulas referentes ao Projeto Educativo a desenvolver, no âmbito do *Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, da Universidade de Aveiro, na condição de que, para apresentação dos seus resultados e respetiva avaliação, a identidade de cada aluno seja salvaguardada.

Nome do educando: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo 29 – Regras de transcrição

PE1	Professora Estagiária 1
PE2	Professora Estagiária 2
Als	Várias crianças a falarem simultaneamente
A1 (a A26)	Uma criança específica a falar (identificação por n.º)
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
?	Pergunta
↗	Entoação ascendente
(...)	Texto não transcrito
<INT>	Interrupção